



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

JACQUELINE RODRIGUES PEIXOTO

**TRAVESSIAS NO ARTISTAR-DOCENCIAR: TRAJETÓRIAS DE UMA ATRIZ-
BAILARINA-EDUCADORA**

FORTALEZA – CEARÁ

2019

JACQUELINE RODRIGUES PEIXOTO

TRAVESSIAS NO ARTISTAR-DOCENCIAR: TRAJETÓRIAS DE UMA ATRIZ-
BAILARINA-EDUCADORA

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título doutor em Educação. Área de concentração: Formação de professores

Orientador: Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales

FORTALEZA-CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Peixoto, Jacqueline Rodrigues .

Travessias no artistar-docenciar: trajetórias de uma atriz-bailarina-educadora [recurso eletrônico] / Jacqueline Rodrigues Peixoto. - 2019 .

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 224 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019 .

Área de concentração: Formação de Professores..

Orientação: Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales.

1. Arte. 2. Autofo. 3. Artista-docentermação. I. Título.

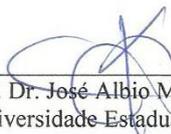
JACQUELINE RODRIGUES PEIXOTO

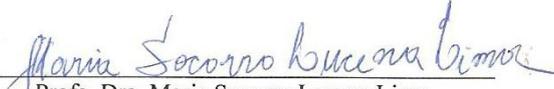
TRAVESSIAS NO ARTISTAR-DOCENCIAR: TRAJETÓRIAS DE UMA ATRIZ-
BAILARINA-EDUCADORA

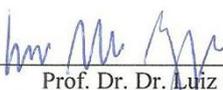
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

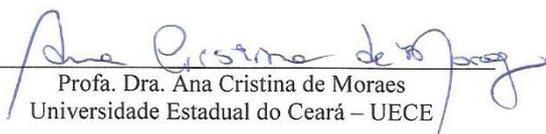
Aprovada em: 28 de fevereiro de 2019.

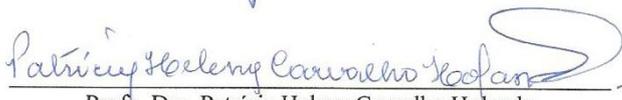
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE


Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima
Universidade Estadual do Ceará – UECE


Prof. Dr. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará – UFC


Profa. Dra. Ana Cristina de Moraes
Universidade Estadual do Ceará – UECE


Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda
Universidade Federal do Ceará – UFC

Dedico este trabalho

As minhas mães: Maria Audenir Rodrigues (in memorian- o meu amor, minha mãe- avó, minha florzinha que “morreu” no terceiro ano de doutorado) e Vancy Peixoto(mãe que me deu a vida e que tanto me acolhe com carinho e amor).

Às tias (os): Marlinda Peixoto(por ser também minha mãe, pelo amor carinho e dedicação), Antônio Rodrigues Peixoto(por tudo que fez por mim, pela dedicação, amor e carinho), Marta Peixoto e Carlos Mandacaru Cavalcante (in memorian), pelo amor e carinho.

Ao meu pai Wilaci Rodrigues Peixoto (in memorian), por serem meu pilar e lugar de apoio.

Dedicatória especial

Minha mãe está na escrita desta tese, uma vez que ela faz parte da minha vida e dos muitos aprendizados que tive/tenho. Escrevi este texto após sua “morte” em março de 2017.

Saudades dela que não se foi: Está em mim

Seguir a vida, acordar. Lembranças. Uma vida que necessita seguir, mas, que neste momento ainda dialoga com o passado. Agradece aos bons momentos vividos e a caminhada de alegrias e tristezas inscritas em meu corpo pelo que experienciei com

minha mãe e avó. Os momentos quando criança vêm na minha memória agora. Como disse, antes do sepultamento: Ela é uma florzinha que habitou e construiu um lindo jardim! Uma mulher de uma força e vontade de viver imensa! Um dos seres humanos mais dignos, éticos e honestos que conheci. Muito generosa: Sempre disposta a olhar e ajudar o outro. Como esquecer seu sorriso cheio de esperança? Sua sinceridade imensa (risos), sua simplicidade! Seu desapego! Impossível esquecer-la, mãe. A saudade será apenas transformada, mas ela continuará em mim e em todas e todos que nesta vida tiveram a oportunidade de conhecê-la. Uma singeleza e "ingenuidade" de uma criança. Obrigada pelo ser humano que a senhora também me construiu. A senhora teve uma vida material de tantos percalços e mesmo assim, deu muito amor. Deu tanto amor que não sabemos como será não estar com sua presença física porque a espiritual estará sempre conosco. O tempo fluirá ressignificando a saudade. Tenho certeza que a senhora está sendo muito bem acolhida no plano espiritual. Há um ano com os rins funcionando 14%. Guerreira. Em outubro de 2016 sua saúde não voltou mais ao normal. E mesmo assim a senhora guerreira continuava lutando, querendo viver na mãe terra. Até que realmente a hora chega e a luta é de mudança e não de permanência. E a

senhora desencarnou. Fez sua passagem calmamente. Como disse o médico da UTI: “Ela morreu como passarinho”, dormindo ela “se foi”. A senhora que tinha tanto medo de morrer! Mãe, grata por tudo! Pela mãe, pela avó e pela minha amiga que é e continuará sendo. Obrigada por sua generosidade em me aceitar em sua vida sem exigências. O vazio ainda é grande mas, vou preenchendo-o com o seu amor (de uma outra forma) que para mim, é infinito. Amo tu, florzinha! Sucesso na sua nova e real vida! Daqui só boas energias e muita luz para ti. Até um dia, mãezinha. Ahh e um cheirinho, tá? Um beijo e um grande abraço.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a equipe espiritual pelo amparo.

Ao meu orientador, professor José Albio Moreira Sales pela escuta, parceria, compreensão e sábias orientações na condução deste trabalho;

Ao Programa de Pesquisa em Educação PPGE/UECE, a todos os funcionários, especialmente a Jonelma e Rosângela pela colhida e atenção; Aos professores do curso, em especial, à professora Socorro Lucena (querida amiga e mestra com quem muito aprendo) e aos professores Jacques Terrien e Osterne que estão em mim pela partilha do conhecimento e por seus ensinamentos generosos;

Ao grupo de pesquisa IARTEH (grupo de pesquisa em ensino e História da Arte) por me possibilitar trilhar os caminhos da pesquisa e por estar com também meus pares nesta jornada na relação com a Arte;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) apoio no fomento desta pesquisa tanto em Fortaleza, como no Doutorado Sanduíche na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa (Portugal), em 2015;

Ao escritor Gonçalo M. Tavares por sua generosidade e carinho na contribuição de minha estadia para o doutorado sanduíche em Portugal;

Ao professor Daniel Tércio da Universidade de Lisboa pela acolhida, disponibilidade, atenção e múltiplos aprendizados na supervisão do Doutorado Sanduíche realizado em Lisboa, no ano de 2015;

Às professoras que compuseram a banca e de qualificação: Ângela Linhares, Socorro Lucena e Fran Teixeira, pela disponibilidade, simplicidade, pelo incentivo e sábias contribuições intelectuais que colaboraram para a elaboração deste texto;

Aos professores que gentilmente aceitaram participar desta banca de defesa pelas valorosas contribuições e grandes aprendizados: Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque, Profa. Patrícia Helena Carvalho Holanda, Profa. Dr^a. Maria Socorro Lucena Lima e Profa. Dr^a. Ana Cristina de Moraes;

Aos professores que gentilmente aceitaram participar desta banca de defesa: Luiz Botelho Albuquerque, Patrícia Helena Carvalho Holanda, Maria Socorro Lucena, Ana Cristina Mendes, Jefferson Fernandes Alves, Isabel Marina Sabino de Farias;

À querida amiga, Lise, um presente deste doutorado que a vida me deu. Grata amiga pela partilha, pelos lindos momentos de confiança e afeto. Foram muitos os

momentos divididos ao longo destes quatro anos de doutorado. Grata por sua atenção, carinho, gentileza e doce amizade;

A minha filha que ainda em minha barriga já me ensina o verdadeiro sentido do amor e me torna um ser humano melhor;

Ao meu namorado Levi Teixeira, pela permissão de nosso encontro, por seu companheirismo, partilha, carinho e amor;

Aos meus irmãos Caio e Tábata, pelo constante apoio;

A minha família, por dividir comigo as angústias e alegrias do ato de pesquisar;

À querida irmã, Sueli de Lima, pelo apoio e carinho;

As minhas queridas (os) sobrinhas(os): Letícia Itaborahy, Manuela e Gabriela Itaborahy, Lucas Lima, Ana Júlia e Davi Peixoto, que me alimentam com suas inventividades, seus olhares curiosos, proatividade e alegrias;

Às queridas e queridos: Cláudia Pires, Andrea Bardawil, Cláudio Ivo e Silvero Pereira que compõem comigo na tessitura deste trabalho formas de existir, resistir e atravessar a vida tendo a Arte como elemento pronunciador de si e do mundo (artistas-dialogadores);

À Irismar de Almeida, pelo carinho, incentivo, atenção, confiança e por me possibilitar transitar pelo ensino e pesquisa no Ensino Superior;

Aos queridos amigos que estiveram comigo na gestação do meu caminho na iniciação à pesquisa desde o mestrado: Ednéia Tutti, Gyl Giffony, Carol Costa Bernardo, Lidiane Campêlo e Rômulo Soares, Ruth Gonçalves, Rita Magalhães, Francimara Teixeira;

Às médicas (os) e fisioterapeutas Dra. Daniela Mara, Dra. Fabiana Freire e Dr. Robson Alves, pelo amparo no período em que lesionei o quadril e articulações, durante a escritura deste texto;

À querida Thanara pela ajuda na transcrição das entrevistas desta pesquisa;

Aos queridos Raimundo Severo Jr. e Genivaldo Macário, pela generosidade, apoio, oportunidade e por fomentar em mim, o interesse pela relação da arte com a terapia, desde o mestrado;

Às queridas amigas de looonga data que me possibilitam esperar e se afetar com a vida de forma generosa e simples: Adriana Callaça, Socorro Malveira, Regina Coeli, Waldênia Rosa;

Aos queridos amigos: Andrei Bessa, Andreia Pires, Francis Wilker e Gyl Giffony me possibilitam se encantar com a vida e traçar coloridos nela. Que potencializam em ser uma pessoa melhor e esperar nesta vida;

Aos queridos amigos que me possibilitam bons encontros: Allana Peixoto, Cláudia Pires, Jamira Lopes, Edneia Tutti, Juliana Barroso, Natália Catunda, Rennata Feitosa, Karla Andreza Peixoto, Leila Andrade, Letícia Burity, Lidiane Rodrigues Lourdes Neta, Márcia Queiroz, Pedro Campêlo, Regina Coeli, Rômulo Soares, Tereza Catunda, Walmick Campos, Zé Roberto Brito, Victor Lima.

“Ando muito completo de vazios. Meu órgão de morrer me predomina. Estou sem eternidades. Não posso mais saber quando amanheço ontem. Está rengo de mim o amanhecer.[...] a minha independência tem algemas”

(BARROS, 2016, p.39).

RESUMO

Esta pesquisa aponta-se em uma narrativa dos meus processos de autoformação em Arte e Educação. Para tanto, problematizamos a narrativa em fragmentos da minha vida e experiências mobilizadoras, revelando leituras dialógicas de mim e do outro na minha construção como artista-docente-pesquisadora. Objetivamos neste estudo compreender como as minhas experiências de vida e formação marcadas no meu corpo por meio de grupos, pessoas, criações artísticas afetaram o meu saber-fazer no artistar-docenciar. Utilizamos como metodologia as Histórias de Vida e Formação, alicerçada em procedimentos da pesquisa- formação e história oral. Como procedimentos para coleta de dados, utilizamos: entrevistas, narrativas autobiográficas, análise documental, relatos orais e escritos. Como base teórico-metodológica recorreremos principalmente aos estudos de Josso (2004), Warschauer (2001), Pineau (1988), Nóvoa (1995, 1988). O estudo mostra que a Arte constitui em seu processo formativo um conhecimento de si, na medida em que a mesma nos afeta, nos modifica agenciando outras formas de habitar o mundo; a Dança e o Teatro são experiências de aprendizagem que mobilizam um conhecimento artístico e estético elaborando uma reorganização do corpo na relação consigo, com o outro e com o mundo. Evidencio que há uma relevância da heteroformação no trabalho com a Arte, principalmente com Dança e Teatro, uma vez que estas linguagens artísticas acionam aberturas na relação com o outro impulsionado pelas experiências estéticas que elas fomentam. Observo que as minhas experiências como artista, e algumas na docência com crianças potencializaram em mim uma educadora mais inventiva, curiosa e inquieta. Esboço neste estudo uma metodologia minha de ensino que fui construindo alicerçada nas experiências aqui expostas que nomeio artistar-docenciar, um movimento que se articula em ser artista- docente e docente - artista. Lembrando que o movimento artistar-docenciar que pontua nesta pesquisa faz um trânsito entre a ação de educar e a ação criativa na arte fomentando uma discussão sobre a construção do saber e do aprender como atos criativos. Para tanto, trato alguns procedimentos meus como o coletivo pedagógico em que minha aula/encontro é construída com os estudantes em uma relação dialógica, na qual defendo que não ensinamos mas provocamos com o outro a descoberta do conhecimento. Noto uma constituição da heteroformação e ecoformação no meu percurso formativo, a partir de aprendizados com artistas-

docentes, em um grupo de teatro e um projeto de ensino com dança, instaurando a experiência autoformativa na minha constituição como artista-docente. Este tipo de aprendizagem com o outro, nos possibilita um corpo experiencial no sentido da qualidade de presença (elemento importante na dança e teatro) mediando a formação do artista –educador em dança e teatro. Estas experiências fomentaram o meu processo de autoria no artistar-docenciar agenciando dispositivos em mim num diálogo com os saberes do meu corpo, inscrevendo um saber-ser, um saber- fazer, me construindo em um ser-devir, singular e plural potencializando uma inventividade como artista-educadora.

Palavras-chave: Arte. Autoformação. Artista-docente

ABSTRACT

This research is based in a narrative of my processes of self-learning in Art and Education. To this end, we problematize the narrative in fragments of my life and mobilizing experiences, revealing dialogic readings of myself and the other in my construction as an artist-teacher-researcher. In this study, we intend to understand how life and training experiences marked on my body through groups, people, and artistic creations affected my know-how in performing-teaching. We use as methodology the Histories of Life and Formation, based on research-training procedures and oral history. As procedures for data collection, we use: interviews, autobiographical narratives, documentary analysis, oral and written reports. As a theoretical-methodological basis, we have used mainly studies by Josso (2004), Warschauer (2001), Pineau (1988), Nóvoa (1995, 1988). The study shows that Art constitutes, in its formative process, a form of self-knowledge, as it affects us, modifies us by organizing other forms of inhabiting the world; Dance and Theater are learning experiences that move an artistic and aesthetic knowledge, elaborating a reorganization of the body in relation with itself, with the other and with the world. I highlight that there is a relevance of hetero-formation in the work with Art, especially with Dance and Theater, since these artistic languages trigger openings in relation to the other, driven by the aesthetic experiences that they foster. I observe that my experiences as an artist, along with some in teaching children, have turned me into a more inventive, curious and restless educator. I outline in this study a teaching methodology of mine built based on the experiences here exposed that I name performing-teaching, a movement that revolves around being an artist-teacher and a teacher-artist. Recalling that the performing-teaching movement I point out in this research transits between the act of educating and the creative action in art, fostering a discussion on the construction of the knowledge and of learning as creative acts. For this, I treat some of my procedures as the pedagogical collective in which my class/meeting is built with the students in a dialogical relationship, in which I defend that we do not teach, but provoke in the other the discovery of knowledge. I note a constitution of hetero-formation and eco-formation in my formative course, from apprenticeships with artists-teachers, a theater group and a teaching project with dance, establishing the self-formative experience in my constitution as an artist-teacher. This type of learning with the other allows us an experiential body in the

sense of the quality of presence (an important element in dance and theater) mediating the formation of the artist-educator in dance and theater. These experiences fostered my process of authoring in performing-teaching by arranging devices in me in a dialogue with the knowledge of my body, inscribing a knowledge, a "know-how", constructing myself into a singular and plural being-becoming, enhancing inventiveness as an artist-educator.

Keywords: Art. Self-training. Artist-Teacher

RÉSUMÉE

Cette recherche contribue à la narration de mes processus de formation personnelle en Art et Éducation. Pour cela, nous avons problématisé la narration dans des fragmentants de ma vie et mes expériences de mobilisation, qui révélait des lectures dialogiques de moi-même et d'un autre côté, de ma croissance comme artiste-enseignant-chercheur. Nous visons dans cette étude comprendre comment mes expériences de vie et de formation marquée dans mon corps à travers des groupes, des gens et des créations artistiques, ont affecté mon savoir-faire en tant qu'artiste-enseignant. Nous avons utilisé comme méthodologie les Histoires de Vie et de Formation, basées sur des procédures de la recherche-formation et d'histoire orale. Comme des procédures pour la collecte des données, nous avons utilisé: des interviews, des récits autobiographiques, des analyses de documents, des récits oraux et écrits. Comme base théorique et méthodologique nous nous avons basé principalement sur les études de Josso (2004), Warschauer (2001), Pineau (1988), Nóvoa (1995, 1988). L'étude montre que l'art constitue dans son processus de formation une manière de connaissance de soi-même, dans la mesure où il nous touche, nous modifie en aménageant d'autres façons d'habiter le monde; la Danse et le Théâtre sont des expériences d'apprentissage qui mobilisent une connaissance artistique et esthétique en élaborant une réorganisation du corps dans le rapport à soi, à l'autre et au monde. Il me semble qu'il existe une relation d'hétéroformation dans le travail avec l'art, principalement avec la danse et le théâtre, puisque ces langages artistiques déclenchent des ouvertures dans la relation avec l'autre guidé par les expériences esthétiques qu'ils suscitent. J'observe que mes expériences d'artiste et certaines d'enseignement avec des enfants ont potentialisé en moi une éducatrice plus créative, curieuse et agitée. Je décris dans cette étude ma méthodologie d'enseignement que j'ai construite à partir des expériences basées et exposées que je nomme *artistar-docenciar* (faire l'art et pratiquer l'enseignement), un mouvement qui s'articule parmi être artiste-enseignant et enseignant-artiste. Je vous rappelle que le mouvement *artistar-docenciar* (faire l'art et pratiquer l'enseignement) que je souligne dans cette recherche fait une transition entre l'action éducative et l'action créatrice dans l'art, qui encourage une discussion sur la construction de la connaissance et l'apprentissage en tant que les actes créatifs. Pour cela, j'aborde certaines de mes procédures comme le collectif pédagogique dans lequel ma classe

/ réunion est construite avec les étudiants dans une relation dialogique, dans laquelle je défends que nous n'enseignons pas mais que nous encourageons pour provoquer dans l'autre la découverte du savoir. Je note une constitution d'hétéroformation et d'éco-formation dans ma trajectoire de formation, à partir de l'apprentissage avec des artistes-enseignants, dans une troupe de théâtre et d'un projet d'enseignement en danse, établissant l'expérience de l'auto-formation dans ma constitution d'artiste-enseignant. Ce type d'apprentissage l'un avec l'autre nous permet d'avoir un corps expérientiel au sens de la qualité de présence (élément important en danse et en théâtre) qui mesure la formation de l'artiste-éducateur en danse et en théâtre. Ces expériences ont favorisé mon processus de création du *artistar-docentciar* en organisant des dispositifs en moi-même en dialogant avec les connaissances de mon corps et en régissant un savoir-être, un savoir-faire, en me construisant dans un devenir, un singulier et pluriel, en potentialisant une inventivité. en tant qu'artiste-éducateur.

Mots-clés: Art. Auto-formation. Artiste-enseignant

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Fazenda Campo Alegre entre Jaguaribe e Icó que morei até os 8 anos de idade.....	56
Figura 2 -	Fonfeia (clown)– construída em 1999 com a experiência da técnica de clown em Crateús –arquivo pessoal.....	64
Figura 3 -	Fonfeia (clown)– trabalho no centro da cidade em Fortaleza – exposição –arquivo pessoal	65
Figura 4 -	Fonfeia (clown)– trabalho no centro da cidade em Fortaleza – exposição –arquivo pessoal	66
Figura 5 -	Exercícios de improvisação teatral em grupo – Escola Topogígio em Crateús – arquivo pessoal.....	70
Figura 6 -	Exercícios de improvisação teatral em grupo com objetos – Escola Topogígio em Crateús – arquivo pessoal.....	70
Figura 7 -	Aula de teatro – exercício de clown – Escola Topogígio em Crateús.....	71
Figura 8 -	Aula de teatro – exercício de clown – Escola Topogígio em Crateús.....	71
Figura 9 -	“A História de Mariquinha e José de Sousa Leão” Festival de Teatro de Fortaleza, em 2006 – arquivo pessoal.....	76
Figura 10 -	Espectáculo “A semente”, conclusão Faculdade de Artes Cênicas, direção Joca Andrada,2008 – arquivo pessoal.....	77
Figura 11 -	Espectáculo “A semente”, conclusão Faculdade de Artes Cênicas, direção Joca Andrada,2008 – arquivo pessoal.....	77
Figura 12 -	Espectáculo “Tiúgueder”, Heber Stalin e eu no Festival de Teatro de Fortaleza, 2006.....	78
Figura 13 -	Atividade no recreio do dançando na escola com a professora Thaís Gonçalves na escola Ernesto Gurgel.....	136
Figura 14 -	Atividade no recreio do dançando na escola com a professora Thaís Gonçalves na escola Ernesto Gurgel.....	136
Figura 15 -	Professores Dançando na escola – alinhamento pedagógico – 2010 com Liz Rezende	142
Figura 16 -	Trecho do espetáculo “A Gaivota” de Chechov – exercício de Interpretação teatral com professor Fernando Lira no	

	Curso de Artes Cênicas.....	147
Figura 17 -	Solo de dança e teatro inspirado na obra de Caio Fernando Abreu, no Centro Cultural BNB – 2006 – arquivo pessoal – Grupo 3x4 de Teatro.....	148
Figura 18 -	Cena inicial do espetáculo “As Rosas” – 3x4 de Teatro – arquivo pessoal Sala Nadir Papi Saboia – 2007 Teatro José de Alencar.....	155
Figura 19 -	Cena / cartaz do espetáculo “As Rosas” – 3x4 de Teatro – arquivo pessoal– 2007 – Palco Teatro José de Alencar.....	158
Figura 20 -	Cena / cartaz do espetáculo “As Rosas” – 3x4 de Teatro – arquivo pessoal– 2007 – Palco Teatro José de Alencar.....	159
Figura 21 -	(Cartaz espetáculo,22): Cenas do espetáculo “Aniversário de Casamento” – 2009 – BNB.....	160
Figura 23 -	Cenas do espetáculo “Aniversário de Casamento” – 2009 – BNB.....	160
Figura 24 -	Atividade de consciência e movimentação com tecido – arquivo pessoal – Curso Corpo e Poética do Movimento.....	171
Figura 25 -	Atividade de consciência e movimentação com balão – arquivo pessoal – Curso Corpo e Poética do Movimento.....	171
Figura 26 -	Atividade de consciência e movimentação com elástico – arquivo pessoal – Curso Corpo e Poética do Movimento.....	172
Figura 27 -	Atividade de consciência e movimentação com elástico – arquivo pessoal – Curso Corpo e Poética do Movimento – IF Campus Fortaleza.....	173
Figura 28 -	Foto do espetáculo “O tempo da paixão ou o lado é azul” – coreografia Andrea Bardawil – arquivo da mesma.....	178
Figuras 29/30 -	Aula sobre espaço – Curso Corpo e Poética do Movimento – arquivo pessoal	176
Figuras 31/ 32 -	Atividade sobre espaço do corpo e corpo no espaço – Educação somática – trabalho com tubos – Corpo e Poética do Movimento – arquivo pessoal.....	193
Figura 33 -	Curso Técnico em Dança – 2005 – arquivo pessoal.....	222
Figura 34 -	Academia Michelle Borges – 2001 - arquivo pessoal.....	222

Figura 35 -	Exercício de performance no Instituto Aquilae – Formação em Arteterapia 2014 – arquivo pessoal.....	223
Figura 36 -	Exercício de performance no Instituto Aquilae – Formação em Arteterapia 2014 – arquivo pessoal.....	223

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

U ECE	Universidade Estadual do Ceará
PPGE	Programa de Pesquisa em Educação
UFC	Universidade Federal do Ceará
PIBIC	Bolsa de Iniciação à Pesquisa
IFCE	Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Ceará
CTD	Curso Técnico em Dança

SUMÁRIO

1	PARTILHAS ARTISTAS: NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	24
2	COMPONDO A METODOLOGIA	33
2.1	ABORDAGEM DA PESQUISA.....	33
2.2	ARTE E PESQUISA ACADÊMICA: ...ATRAVESAMENTOS E PONTUAÇÕES.....	34
2.3	HISTORICIZANDO A VIDA	36
2.4	SUJEITOS DA PESQUISA.....	42
2.5	PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	45
3	MEMÓRIAS EM MIM: TRÂNSITOS HISTÓRICOS DE UMA VIDA.....	53
3.1	INFÂNCIA E ANDANÇAS FORMATIVAS/ESTÉTICAS.....	55
3.2	PRIMEIROS ATRAVESSAMENTOS COM A ARTE.....	60
3.3	PERCURSOS INICIAIS COM A EDUCAÇÃO: MOVIMENTO 1 NO ARTISTAR-DOCENCIAR.....	68
3.4	AGENCIAMENTO COM A PESQUISA: MOVIMENTO 2 NO ARTISTAR-DOCENCIAR.....	83
4	SOBRE ARTE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO.....	97
4.1	CAMINHOS E SENTIDOS DA HETERO E E ECOFORMAÇÃO EM DANÇA E TEATRO.....	110
4.2	ARTE/DANÇA: COMPONDO MOVIMENTOS.....	113
4.2.1	Projeto Dançando na escola: Da experiência de gestar e observar o ensinar.....	114
4.2.2	Arte/Teatro: Bordando gestos no Curso de Artes Cênicas (IFCE) e grupo 3x4 de Teatro.....	143
4.3	ARTE/TEATRO: BORDANDO GESTOS NO CURSO DE ARTES CÊNICAS E GRUPO 3X4 DE TEATRO.....	148
5	POR UMA ARTISTICIDADE NA EDUCAÇÃO - PESQUISA: COMPONDO UMA METODOLOGIA AUTOFORMATIVA	162
5.1	FORMAR-SE ARTISTA-EDUCADOR E EDUCADOR – ARTISTA.....	162

5.2	DIÁLOGOS FORMATIVOS DO CURSO CORPO E POÉTICA DO MOVIMENTO NO INSTITUTO FEDERAL DO IFCE CAMPUS CRATEÚS – CORPO - SUBJETIVIDADE (IN) DISCIPLINAR.....	169
6	NOTAS(IN) CONCLUSIVAS	206
	REFERÊNCIAS	212
	APÊNDICE	219
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	220
	ANEXO	221
	ANEXO A - FIGURAS.....	222

Retrato do artista quando coisa

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.
(Manoel de Barros)

1 PARTILHAS ARTISTAS: NOTAS INTRODUTÓRIAS

*“[...]Escrever é costurar ausências
Exercitar o espaço vazio” (Viviane Mosé)*

Início esta escritura destacando que esta proposta de tese potencializou potencializando percursos reflexivos de minha prática como artista-docente - pesquisadora. Uma vez que na realidade brasileira ainda temos muito o que habitar enquanto educadores da seara que transita na dimensão reflexiva do ser educador, ancorado nas concepções não dicotômicas da relação teoria e prática.

O intento deste estudo é possibilitar diálogos mais alargados e horizontais acerca da formação do artista/docente, discutindo caminhos e constructos autoformativos. Potencializar o reconhecimento da experiência como *locus* de saber e produção de conhecimento, como território de descobertas e de encontros aprendizes.¹ “A noção de experiência parece a mais adequada para articular teorização e prática”. (JOSSO, 2004, p. 116)

O cenário dos estudos teóricos sobre Dança, Teatro e os processos autoformativos, e mais ainda na área de Educação, tem permeado avanços no campo da investigação acadêmica, porém ainda observo que as produções ligadas a estas temáticas, e principalmente a autobiografia ainda é um território fecundo a ser explorado no Brasil.

Diante deste panorama, esta investigação pretende contribuir com a ampliação da discussão sobre a reconstituição da memória de artistas-docentes, tendo como foco a formação em Dança, Teatro e Educação. Sob esse aspecto, esta

1 Explicitamos que a tese está escrita em primeira pessoa, uma vez que a autora da esta pesquisa é sujeito da pesquisa.

investigação ainda, destaca-se por estar inserida no contexto de estudos sobre a formação do artista/docente

em Fortaleza, cidade na qual apesar de já contar com profissionais e eventos nesta área há bastante tempo, ainda necessita ampliar as discussões sobre formação e (auto) formação em dança e teatro.

O referido contexto descrito acima dilui passos que nos faz pensarmos a dança e o teatro como áreas do conhecimento que se evidenciam como um crescente desafio, exigindo a ampliação de discussões sobre métodos e processos de formação. Deste modo, esses fatos apontam para a necessidade de projetos e propostas que desenvolvam um trabalho com dança e teatro cujos objetivos estejam para além do ensino de métodos e técnicas. Assim sendo, este trabalho tem como intento contar histórias, gesticular movimentos e traçar percursos. É uma intensidade/devir. Desenhei um paralelo entre o meu caminhar de vida e de artistas-docentes que foram significativos no meu percurso de formação com duas indagações que dialogizam este estudo: Como me tornei quem eu sou (artista-docente)? Como os que passaram por minha história de vida estão inscritos em mim?

Compreendo que falar da minha experiência formativa como artista-docente amplia a discussão sobre formação e ensino de Arte, uma vez que estou inserida na sociedade e a minha experiência aciona uma *singularidade que é plural* (JOSSO, 2004), ou seja, de uma pessoa que está circunscrita na sociedade.

Apesar da relevância do tema, as pesquisas na área da Educação sobre processos autoformativos em dança e teatro tem sido pouco realizadas academicamente e menos ainda estudos com enfoque no artista-docente como corpo-sujeito destas áreas de conhecimento e nos discursos construídos historicamente por este corpo que é artista. Nos estudos relativos à área de Arte esta proposta de estudo tem sido uma prática que vem sendo trabalhada na universidade.

Dessa forma, meu interesse por esta temática, advém de uma sucessão de experiências em nosso trabalho acadêmico e de artista-docente². Salientamos que a partir desses movimentos apreendemos a problemática desta pesquisa que

2 Tenho experiência com a Arte desde 1992, inicialmente como artista (em 1999 tornei-me profissional) e desde 2000 como educadora nas áreas de Arte e Educação. Sou graduada em Artes Cênicas, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, e em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Mestre em Educação pelo PPGE/ UECE.

envolve conhecimentos de Dança, Teatro, autoformação, experiência e Formação do Educador.

Para tanto, esta pesquisa tem como objetivo geral: Compreender como as minhas experiências de vida e formações marcadas no meu corpo por meio de grupos, pessoas, criações artísticas afetaram o meu saber-fazer no artistar-docenciar.

E como objetivos específicos: Analisar os elementos significativos (autoformação, heteroformação e ecoformação) que marcaram as minhas experiências de vida e formação em Teatro, Dança e Educação; Identificar os elementos heteroformativos na história de vida e formação de artistas-docentes significativos que perpassaram na minha formação; Discutir a composição de uma metodologia de ensino a partir do meu saber-fazer (autoformação) no artistar-docenciar.

Assim sendo, esta investigação tem a seguinte tese: A formação do artista-docente decorre de suas experiências marcadas no seu corpo por meio de grupos, pessoas, criações artísticas que inscrevem um saber-fazer construindo um ser-devir potencializando uma invenção de si (artista-docente).

Nesse movimento, trato o meu percurso como artista –docente na perspectiva da vida como um processo de criação na medida em que ela é um devir agenciando o meu corpo em um diálogo construído com artistas-docentes (heteroformação) da Dança, Teatro e Educação que perpassaram a minha história de vida. “O processo de criação [...] pode ser descrito como um movimento falível com tendências, sustentado pela lógica da incerteza, englobando a intervenção do acaso e abrindo espaço para a introdução de idéias novas.” (SALES, 2006, p.08)

Além disso, dialogo com formações ecoformativas, quais sejam: o projeto dançando na escola e o grupo 3x4 de teatro, os quais detalharei nos capítulos seguintes.

Há uma formação do artista-docente (sujeito) que decorre das suas experiências marcadas no seu corpo por grupos, amigos, cursos de formação ao longo de sua história de vida. Entretanto, é a reflexão sobre o vivido que pode identificar neste lugar, o que de fato pode ser considerado experiência³, sendo estas

3 Entendo como experiência um acontecimento que nos afeta e nos modifica. Ela acontece no corpo, lugar de composições e agenciamentos de vetores de acontecimentos que nos atravessam e habitam o nosso existir. A experiência é uma co-habitação de nossa vida. Ela nos modifica em uma

as que fundamentam a constituição de um sujeito consciente e agente do seu processo de construção de conhecimento (formação/autoformação/experiência de si).

Para defender esta hipótese de tese, trato de um estilo que se inscreve em um saber-fazer e que nos faz construir um ser/devir que se tonifica em um conjunto de características, afazeres e saberes, diluídos em um ser complexo que vai experienciando a vida, saboreando e entendendo que travessiar a vida e também a Arte é potencializar os afetos e outros saberes de vida (SPINOZA, 2013).

Em um movimento que intitulo artistar-docenciar nesta tese, componho este conceito que agencia a experiência do artista que é docente em arte com o docente que é também artista ou possui experiências estético/artísticas em arte traçando uma docência inventiva a partir da arte. Pontuo este movimento, a partir das minhas experiências de vida e formação.

Na busca de subsídios para a defesa da hipótese de tese, realizei um levantamento no Banco de Teses e Dissertações⁴ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFC, nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* de Políticas Públicas e em Educação da UECE e na B-On (Base de dados da Europa) encontrei alguns trabalhos que focalizam a relação entre formação, autoformação, dança, teatro, ensino destas áreas, corpo e educação: Nogueira (2008) aborda a relação entre dança e educação a partir de um diálogo com a formação em um grupo de dança independente e em uma escola regular; Matos (2007) versa sobre sua trajetória de formação em Música; Castro (2011) apresenta uma autobiografia

relação indivíduo /sociedade. Posteriormente trataremos de experiência à luz de autores como, Jorge Larrosa (2002), Macedo (2006).

4 Ao realizar esta pesquisa foram localizados os seguintes trabalhos: Conexões entre Dança e Educação em Fortaleza: Repetição do mesmo e invenção (NOGUEIRA, 2008), do Mestrado em Educação da UFC; Um inventário luminoso ou um alumiário inventado: Uma trajetória humana de musical formação (MATOS, 2007), Doutorado em Educação (UFC); No ar, um poeta: Do singular ao plural – experiências afetivas e (trans) formadoras em um percurso autobiográfico poético radiofônico, Castro (2011), Doutorado em Educação (UFC); <<http://www.theses.ufc.br/>> acesso em 12 agosto. 2015. <<http://www.uece.ppgc>> acesso em 20 de jul. 2015. Artesania da cena teatral contemporânea: Trabalho imaginativo e de autoformação (QUINTO, 2012 – UFC – Doutorado em Educação). Arqueologia da Dança: modos performativos de fazer História (LOPES, 2013- FMH – Universidade de Lisboa – PT); Corpo – Dança - Educação na contemporaneidade ou da construção de corpos factuais (GHERS, FMH., Universidade de Lisboa- PT); Silêncio, potência e gesto: Um corpo na dança (MIRA, 2014 – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa); Caminhar para si (JOSSO, 2014).

da sua experiência de vida e formação: Quinto (2012) trata de uma densa reflexão sobre os processos de autorfomação no recorte de um processo de criação teatral e seus atravessamentos com a educação e a formação do artista-docente.

Recorro também a minha experiência no doutorado sanduíche em Lisboa, através da qual entrei em contato com alguns trabalhos que redimensionaram minha percepção acerca das pesquisas que lidam com processos formativos em Arte e educação. Desta experiência destaco as seguintes leituras Gehrs (2011), realiza um trânsito dança e educação, investigando as articulações políticas do corpo a partir de novas representações corporais na Dança Contemporânea. Além de também possibilitar conhecimentos de novos teóricos do corpo e da Dança. Mira (2014) é uma tese que trata da experiência do corpo como gesto formativo. Este estudo muito me interessou pela proximidade com a discussão teórica do trabalho, uma vez que na minha tese também tenho como proposta escrever sobre o corpo na perspectiva da autoformação.

A autoratrabalha com o corpo enquanto lugar de experimento e conhecimento que também discutirei na minha tese o conceito da Arte e corpo (Dança e Teatro). E por fim, e mais recentemente a tese de Marie – Christine Josso, “O caminhar para si”, que procura dar um sentido na formação do adulto a partir de narrativas de suas experiências de vida como um lugar de reflexão e construção de conhecimento e aprendizagens, ancoradas em uma singularidade plural. Tese esta que muito potencializou a mudança do objeto de tese aqui exposto.

Assim, sendo, este trabalho se constrói em torno e sobre minhas experiências na dança, no teatro e na educação, a partir de um cruzamento da formação de artistas-docentes, espaços e grupos destas áreas que perpassaram minha história de vida e formação. É válido salientar que as minhas experiências nas referidas áreas são investigadas como processo de construção de conhecimento no meu percurso como artista-pesquisadora-docente que nomeio de *artista-pesquisar-docenciar*. Uma vez que um “projeto de pesquisa lida na constituição de um sujeito que trabalha para consciência de si e seu meio, bem como para a qualidade de sua presença no mundo.” (JOSSO, 2004, p. 26)

Compreendo que a Arte, entendida como uma área de conhecimento prático/teórico que se concretiza através das experiências do ser humano permite diálogos na perspectiva da multirreferencialidade. Sob esse aspecto possibilita

aproximações com as múltiplas faces do fenômeno formação. Nesse sentido é que narrar a minha história é potencializar também a história de outros artistas e/ou educadores, uma vez que minha vida insere-se em um contexto social e aquilo que experienciei é também coletivo.

Para responder a primeira indagação, “ [...] parece-me indispensável reconstituir a rede de acontecimentos interiores e exteriores que marcaram a minha existência de ser pensante e reflexivo. [...] tenho razões para pensar que, para compreender este caminho, é necessário situar a minha história particular em contextos coletivos” (JOSSO, 2004, p. 115)

Um caminhar para si. Existenciando a vida. Tornando-se... Devindo. Este estudo propõe um estudo teórico/prático que se intersecciona no humano e entendimento de pesquisa como potência de vida e criação. Um sentido ao ato de pesquisar. A vida como percursos. Incursos. Intensidades. A vida como experimento na sua própria constituição. A vida como impermanência.

Assim sendo, esta proposta de tese tem como intento compor, recompor e analisar gestos e passos em palavras que resultem em uma composição partilhada com suas narrativas. Penso que estar/dialogar com as memórias dos artistas-docentes que passaram por minha vida, amplia minha relação, forma de ler e estar no mundo compondo processos de autoria. Nas palavras de Warschauer (2001):

A autoria é construída na relação, nas oportunidades de partilha, na percepção de que o outro também viveu semelhantes, podendo aprender com ele outras maneiras de reagir às situações, enquanto amplia sua bagagem pelo conhecimento da bagagem experiencial de seus colegas. (WASCHAUER, 2001, p.37)

Ler o mundo com e 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. Acometida pelos bons afetos e pela capacidade de afetar e ser afetado (SPINOZA, 2013).

A proposta é analisar a formação do sujeito e do sujeito que está em formação. Para tanto, as minhas experiências serão abordadas com o intento de possibilitar a dialética indivíduo e sociedade numa perspectiva de que a reflexão sobre as experiências de vida engendram uma consciência de si e do seu meio

como sujeito aprendente na constituição de um sentido à formação do adulto. “Em outras palavras, ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um”. (JOSSO, 2004, p. 58)

A Arte possibilita um novo caminhar para si no sentido de alargar as nossas potencialidades com o mundo e, conseqüentemente, consigo mesmo. Ela (a Arte) amplia nossa vida, nosso olhar, conseqüentemente nossa pele, nossos órgãos, nosso corpo que se excita e se modifica a cada processo artístico que também é estético e ético, como agenciadores do intelecto/afeto.

Transitar pela Arte é necessário na medida em que a mesma possui em seu bojo outras formas de olhar e intensificar a vida enquanto lugar de experiência, de travessia. É nesse olhar/encontro com a Arte que nos encontramos enquanto ser humano que habita novos espaços de vida, outras arestas.

Diante disto, as discussões acerca da formação e das propostas de autoformação nas histórias de vida (JOSSO 2004, MONBERGER) me atentou desde minha pesquisa de mestrado “DANÇANDO DESCALÇO: A ESCOLA SESI/DENNY'S GRAY NA FORMAÇÃO EM DANÇA NA CIDADE DE FORTALEZA(1974-1977)” quando entrevistei os sujeitos da pesquisa até a minha viagem à Lisboa no doutorado sanduíche, além do retorno de Portugal. O estranhamento na referida cidade, o deslocamento do meu país de origem fizeram-me refletir sobre meus processos de autoformação que se deslocam em um devir teórico/prático, em meu trajeto como artista-docente. Além disso, o fato de ser chamada para assumir o cargo de docente mediante concurso público em 2016 na cidade de Crateús, a qual iniciei meu percurso como artista e docente há vinte e quatro anos, capturou-me para uma série de questionamentos acerca da minha formação e como ela me constituiu enquanto sujeito artista-docente. Se pensarmos que a formação do artista e educador está no entre-lugar da experiência, que não é parada, nem estática, necessitamos de uma relação dialética com o indivíduo e a sociedade. Uma vez que pensar a educação hoje implica, de certo modo, pensar a si mesmo como educador.

Diante deste panorama, busco neste projeto elementos reflexivos através do processo de autoformação, para que se possa compreender o vivido de fato como um agenciamento da experiência. O intento de estudo é alargar a ciência ao domínio dos afetos, percepções e conceitos. “Reunir o homem despedaçado pela racionalização que prevalece nas ciências humanas.” (FONSECA, 2012)

Nesse sentido, a relevância primeira deste projeto é propiciar uma reflexão acerca da formação alicerçada em múltiplas dimensões do formar-se ancoradas no habitat da experiência, algo raro na contemporaneidade. Uma vez que há uma tendência a um empobrecimento da experiência como lugar de travessia, inquietação e modificação do ser humano. Compreendo que o lugar da experiência vem sendo alijado em uma sociedade cada vez mais marcada pela competição e cuja sensibilidade humana é colocada às margens da formação.

Assim sendo, propomos a constituição de uma estética e ética que se liguem à vida e a necessidade em expandi-la por meio de uma composição de gestos de autoria, deslocando o pesquisador como “executante de uma função-autor, aquele que pelas afecções, sensibilidades e contágio, também se torna produtor de sentidos” (FONSECA, 2012).

A partir dessas reflexões, evidencio questões que se colocam na centralidade desta pesquisa: Como as minhas experiências de vida e formação marcadas no meu corpo por meio de grupos, pessoas, cursos e criações artísticas afetaram o meu saber-fazer no artistar-docenciar? Quais os elementos significativos (autoformação, heteroformação e ecoformação) que marcaram as minhas experiências de vida e formação em Teatro, Dança e Educação? Como se constrói uma metodologia de ensino a partir do meu saber-fazer (autoformação) no artistar-docenciar ?

Nossa pesquisa intitulada Travessias no artistar-docenciar: Trajetórias de uma atriz-bailarina-educadora faz parte da Linha Formação, Didática e Trabalho Docente e do Núcleo Arte, Memória e Formação.

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos, além desta introdução. No primeiro, intitulado Compondo a metodologia, expomos a abordagem da mesma, os constructos teórico-metodológicos da tese, sujeito e cosujeitos da mesma, procedimentos de coleta e análise de dados. O mesmo expõe um movimento de capitania dos caminhos da pesquisa e sua relação com nosso trajeto de investigação.

No segundo capítulo Memórias em mim: Trânsitos históricos de uma vidaé trabalhado uma fundamentação acerca dos fluxos históricos da minha vida, aproximações com arte e a educação, primeiros itinerários da minha vida e formação

na infância, adolescência e os primeiros caminhos profissionais com a Arte, além do curso de Pedagogia na FAEC/ UECE, mestrado e doutorado UECE.

No terceiro capítulo, Sobre Arte, Educação e Formação a tarefa é apontar estas três instâncias trilhando questões entre elas: suas possibilidades e limites; O intuito deste capítulo é compreender como o teatro e a dança enquanto instâncias formadoras, seja com artistas –docentes (heteroformação), no ambiente em instituição de ensino ou grupo de teatro (ecoformação) podem auxiliar nas diversas possibilidades da construção de um saber –fazer nestas áreas. As narrativas aqui pontuadas desvelam silêncios, choros e alegrias. Rememoram e revigoram um passado que se faz presente em meio a tantas lembranças.

No quarto capítulo, Por uma artísticidade na educação-pesquisa: compondo uma metodologia autoformativa propomos uma discussão acerca da metodologia de ensino, como ela se constrói ao longo de uma vida: sobre as perspectivas e os impasses das experiências com o ensino, enfocando uma experiência minha com no IFCE campus Crateús – O Curso de Extensão Corpo e Poética do Movimento. Entendendo o corpo como dispositivo da subjetividade e lugar de criação. Uma vez que nossa pesquisa utiliza-se como metodologia a história de vida e formação fomentando um educando mais crítico e reflexivo. Além disso, tentamos perceber a Arte e Educação como elemento que gera conhecimento e disseminação de sentidos variados no corpo, possibilitando o conhecimento corporal, e conseqüentemente, de si mesmo.

2 COMPONDO A METODOLOGIA

2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Esta investigação é fundamentada numa proposta qualitativa de pesquisa em educação. A abordagem qualitativa ativa princípios delineadores de uma descoberta do fato a partir de uma interpretação da realidade. Assim sendo,

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p.21)

Segundo Minayo (2009), a pesquisa qualitativa é “subjetiva e impressionista”. Portanto, ela é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipótese, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. Para esta autora, a metodologia é muito mais que técnicas.

Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática. (MINAYO, 2009, p.15)

A partir desta leitura tentamos compreender o significado da minha história de vida, atribuídos neste estudo. Esta compreensão ancora-se no teor interpretativo da pesquisa qualitativa, segundo Gamboa (2000, p.27): “Quanto mais complexo o evento, maior o esforço exigido para compreendê-lo.”

É válido salientar que nosso estudo está inserido na História da Educação, tendo por temática, a História de vida e da Formação do artista-docente. As pesquisas que envolvem o debate sobre autoformação em arte e educação revelam a necessidade de aprofundar e engendrar partilhas que possibilitem um alargamento da relação entre arte e ciência.

2.2 ARTE E PESQUISA ACADÊMICA: ATRAVESSAMENTOS E PONTUAÇÕES

Segundo Velardi (2018), a Arte gera conhecimento e é potencializadora do conhecimento científico, ao mesmo tempo que dialoga com questões políticas, estéticas e relacionais, porque ela está imersa na cultura. “Assim sendo, quais seriam alguns dos procedimentos e metodologias que a arte poderia se utilizar para tornar carne esse conhecimento prático como na criação e na pesquisa acadêmica? Qual é a práxis nas artes, na tentativa de se conectar melhor com a vida?” (VILARDI, 2018, comunicação pessoal). Penso que se faz necessário relacionarmos a Arte com um movimento aprendizagem/vida, em uma mobilidade de afeto e resistência.

Para tanto, falar de si na proposta de formação em Arte é afrontar uma tradição científica moderna atrelada a exteriorização dos fenômenos, a um distanciamento e neutralidade perante a pesquisa, desarticulando o caráter introdutório do autor enquanto sujeito e objeto como possibilidade de compreensão acadêmica. Tim Gold nos fundamenta com este pensamento

quero argumentar aqui que os debates contemporâneos e campos dos mais diversos da antropologia a arqueologia a história da arte e estudos da cultura, continuam a reproduzir os pressupostos que subjazem um modelo que ainda tentem restaurar o equilíbrio entre os seus termos, meu objetivo final”, diz ele, “é derrubar o próprio modelo e substituí-lo por uma ontologia que dê primazia aos processos de formação ao invés do produto final, e aos fluxos e as transformações dos materiais ao invés da matéria, forma e morte da forma é vida. (GOLD, 2015, p. 140)

Interessa nesta pesquisa aprofundar a ciência como modo, possibilidade de encontro do homem com a vida. “Uma ciência que não investiga os sentimentos serve para quê? Serve para tudo aquilo que não é sentimento. Serve, pois, o homem? Serve toda a parte do homem que não é sentimento”. (TAVARES, 2012, p. 20). Escrever com as alegrias, fragilidades e potencialidades, com a escritura dos acontecimentos, momentos e pessoas que passaram por mim. É assim que esta escritura propõe. Uma escritura de mim que dialoga com o outro, com o mundo.

Assim sendo, a vida como um caminho na consecução desta investigação que possibilita uma estratégia de abordagem, de um como *saber-fazer* com a possibilidade de ampliação de ser artista-docente. “Meu objetivo é restaurar a vida num mundo que tem sido efetivamente morto nas palavras dos teóricos.” (GOLD, 2015, p.24), uma vez que a ciência se interessa não em compreender, mas explicar os fatos muitas vezes observáveis em um olhar do fora.

Como pontua Paulo Leminski, “o pensamento criador não pode ser sistemático”. A Arte lida com a criação como procedimento metodológico, seja no campo artístico ou educativo. Assim, indago: Por que a ciência também não se assim? A fragmentação da sociedade contemporânea, seja na pesquisa ou no ensino nos coloca em um lugar de não inventividade, promovendo uma ciência que busca “...recortes, pedaços para ações daquilo sobre o qual nos debruçamos passam a se chamar dados, os dados da pesquisa são o objeto do estudo e tem esse sentido estático cortado, observável, analisável e sem algumas vezes vida própria” (VILARDI,2018, comunicação pessoal). Quando nesta pesquisa me coloco como sujeito da investigação, abordo outra perspectiva de olhar o estudo transitando em minha autoformação em Arte como sujeito/agente. Isso implica em questões epistemológicas e políticas no sentido de trajetar um gesto de si na pesquisa tornando-a mais relacionada à vida, resignificando-a, promovendo um discurso sensível na pesquisa. “Nesta perspectiva, fazer pesquisa é contar histórias. Para isso, é preciso encontrar quais elementos poderão nos ajudar, performáticos, narrativos, teóricos, dialógicos, dialéticos”. (VILARDI,2018, comunicação pessoal).

Assim sendo, a Arte num atravessamento com a pesquisa alia um saber prático ao saber acadêmico, no sentido de não dicotomizar estes movimentos mas, entrecruzá-los em um conhecimento mais vivo, experiencial, carnal. Como pontua Vilard (2018, comunicação pessoal)

Este tipo de investigação apresenta uma forte resistência e é dependente de pessoas que queiram resistir, porque ela enfrenta as estruturas e crenças do produtivismo.... Nessa perspectiva atuar, ler, analisar, interpretar, compor, escrever e resistir são também questões problematizadoras da nossa ação como pesquisadores quando adentramos na vida acadêmica. Uma vez que penso se mostrar coerente com muitas das histórias que contamos em nossos trabalhos acadêmicos, compelindo com uma forma de escritura de fazer pesquisa que promulgue uma metodologia do coração, que o escute, sabendo que as histórias são as verdades que não ficam quietas.

Como pontua Gold (2015, p.135) “todo investigador nessa perspectiva deveria se colocar um claro objetivo e dizer a si mesmo “meu caminho é de volta pra casa da minha própria descoberta”, na tentativa de descobrir modos da escrita de uma escrita de si que se aproxime da sua forma de habitar o mundo, produzindo uma ciência para além de uma ciência que busca verdade e não impermanências.

2.3 HISTORICIZANDO A VIDA E A FORMAÇÃO

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no universo, por isso a minha aldeia é grande como outra qualquer, porque eu sou do tamanho do que vejo, e não do tamanho da minha altura, nas cidades a vida é mais pequena que aqui na minha casa, no cimo deste outeiro, na cidade as grandes casas fecham a vista à chave, escondem o horizonte, empurram o nosso olhar pra longe de todo céu, tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os nossos olhos nos podem dar, e tornam-nos pobres porque a única riqueza é ver. [O guardador de rebanhos - Alberto Caeiro, 1914]

Assim sendo, nesta pesquisa trago a multirreferencialidade no sentido de trazer aportes de propostas metodológicas afins que dão voz ao objeto da pesquisa e se complementam na consecução deste estudo, quais sejam: histórias de vida e formação; pesquisa-formação; História oral.

Com efeito, oriento-me pela metodologia das histórias de vida e formação adotada por autores como Antonio Nóvoa (2010), Gaston Pineau (1988) e Josso (2004), que se debruçam sobre a formação e os saberes de educadores, em situações de trabalho. Essas leituras me encorajam a colocar na roda minha construção pessoal, artística e profissional, mobilizadora da autoformação, como sujeito de conhecimento, incluindo as diversas etapas de estruturação desta tese.

Utilizo também alguns elementos da história oral, principalmente na realização das entrevistas com os cosujeitos (artistas-docentes que foram meus mestres na minha formação e que dialogam comigo nesta investigação), os quais explico mais à frente, bem como na análise de dados deste material colhido.

A história oral é um método de pesquisa que se utiliza da entrevista como um registro narrativo articulado ou não com outros procedimentos de coleta de dados. “Ela é mais do que uma técnica ou procedimento [...] é um espaço de contato, com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações *qualitativas* de processos históricos -sociais.” (LOZANO, 2005, p. 16, grifo do autor). É importante salientar que no Brasil há uma significativa quantidade de produções acadêmicas que utilizam a história oral como método de pesquisa na área da Educação. Este procedimento metodológico ambienta a discussão da voz dos cosujeitos deste estudo como um registro importante a ser problematizado. Meihy (1996, p.13), ao defender a história oral como método diz tratar-se de um “recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida da pessoa,” característica que para o

presente estudo será primordial. De acordo com Alberti (2010, p. 155), a história oral:

Trata-se de um procedimento da história contemporânea surgida em meados do século XX e consiste na realização de entrevistas, isto é, coleta de depoimentos gravados com sujeitos que participaram ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente, que constituem objeto da investigação.

A História de vida e formação é uma metodologia que possibilita evidenciar o sujeito como um construtor de sua história. Uma das características do comportamento humano é a capacidade de refletir em lançamento crítico sobre si e o mundo. É nesse movimento que as histórias de vida potencializam o ser humano enquanto força motriz que pensa, articula e reconhece sua história como lugar de aprendizagem, de travessia, de mudanças, de experiência.

Nesta perspectiva Josso (2004) explicita a metodologia da pesquisa – formação que pode ser realizada em grupos de formação ou com uma pessoa – que é o que a mesma faz em sua tese de doutorado em que adaptei para este estudo. Esta metodologia oferece uma aprendizagem para a formação intelectual que detalhamos na coleta e análise de dados deste trabalho suas etapas. Como explicita Josso (2004, p.317)

...entendendo aqui a formação intelectual como um desenvolvimento das capacidades reflexivas, uma integração de referenciais de pensamento e de ação até então ignorados ou desconhecidos, um desenvolvimento de sua capacidade de observação e de investigação subordinada à melhoria individual e coletiva da qualidade de vida

É válido salientar a relevância da pesquisa-formação ancorada na abordagem biográfica. Esta metodologia ao identificar as experiências fundantes durante o percurso de vida pode ser um instrumento de verificação do fio condutor que conduz o sujeito durante a formação, um processo que responda à indagação: “Qual é a sua busca e quais são seus interesses de conhecimento?” E ainda, uma ferramenta a mais na metodologia de pesquisa propiciando ao pesquisador a escolha do tema com maior coerência na sua trajetória de vida.

Ao relacionar os fatos, acontecimentos e situações de sua trajetória de vida e o processo de conhecimento construído intelectualmente demonstra que o sujeito aprendente e cognoscente é que está em formação e orienta a pesquisa - formação. Conforme Josso (2010, p.19), “a lógica intelectual e a lógica existencial são duas iluminações do processo de pesquisa”.Assim, investiguei minha narração

de formação e não a descrição do meu percurso de formação, revisitando experiências formadoras que, pela força de significação, foram fundadoras e desencadearam nos rumos da minha vida. Pata tanto, extraí do meu itinerário vivências que se transformaram em experiências e contribuíram para minha formação e transformação. “A nossa escolha por um processo de pesquisa-formação está intimamente ligado ao fato de a construção do material que dá forma ao objeto de reflexão, a formação do ponto de vista do aprendente, passar pelo desenvolvimento de uma capacidade de apropriação deste objeto (JOSSO, 2004, p.63). Assim sendo, faz-se necessário, classificar as experiências e compreender o seu sentido.

Este método problematiza o sujeito como potencializador da sua formação, construção metodológica e investigação de si, enquanto adulto. Este aciona outras possibilidades de pensar/fazer a pesquisa acadêmica na busca de um sentido que muitas vezes busca uma verdade absoluta distante do pesquisador. Como pontua Velardi (2015, p. 98)

Ao buscarmos reconhecer o sentido da pesquisa científica, é importante revisitarmos a ideia do método científico como forma de operação mental em busca da verdade. Esse conceito, forjado e cunhado ao longo dos séculos, é provavelmente um dos mais importantes assuntos do nosso tempo. Vivemos, de certo modo, sob a hegemonia da Ciência como forma universalmente válida de conhecimento sobre as coisas, uma vez que é quase senso comum o fato de que o acesso à verdade científica trará à luz aquilo que o mundo é. Mais do que isso, pela ciência vencerás, venceremos!

Corroboro com a citação de Velardi (2015) no sentido de que há no método científico uma necessidade em avigorar uma verdade absoluta o que é impossível na pesquisa uma vez que a mesma não é estanque e sim, uma obra aberta de movimentos contínuos de descobertas. Hissa (2011) pontua em um texto/conversa o esvaziamento que a ciência moderna ancorou distanciando os sujeitos (pesquisadores) da pesquisa pontuando um desencanto e uma impessoalidade na mesma. O que penso acarretar em formas engessadas de pensar e produzir o conhecimento que o distancia da vida e de práticas mais abertas do saber. Um saber sentido, vivido. Gonçalo (2011) em resposta ao que Hissa (2011) indaga sobre a Arte na Ciência pontua que “... na arte, é necessário, um entusiasmo,

uma força que empurre para algum lado, e portanto, um desequilíbrio qualquer. Neste aspecto a alegria pode ser um desequilíbrio”.

A partir do que Gonçalo M. Tavares (2011) expõe acima penso que é necessário um desequilíbrio na ciência no sentido de trazer os afetos para a pesquisa compondo um saber que faça sentido para o pesquisador e para quem apreende a pesquisa/conhecimento. É necessário trazer um pensamento articulado na investigação com uma realidade que também é o sujeito que pesquisa e não fora dele. Trata-se de uma postura metodológica no sentido de que a metodologia é o nosso próprio fazer. Como explicita Gonçalo M. Tavares (2011, p. 127) “a metodologia é nossa identidade e é também algo que nos seduz. Nós somos atraídos por aquilo que conhecemos, por aquilo que dominamos. E o que conhecemos e dominamos é, muitas vezes, bastante próximo do que somos.” Somos o próprio conhecer intermediado pela realidade que vivemos.

Assim sendo, a história de uma vida aciona a discussão como existimos e (re) existimos na medida em que ela traz a pergunta do que fizemos com nossa vida e para onde ainda podemos seguir. Este modo de existir, já existindo me amplia uma combinação de outras cores de outras formas de ser e estar no mundo. Assim sendo, sou grata por ter a oportunidade de trabalhar com Arte porque é neste habitar que tento me inventar, com os experimentos que venho fazendo da minha vida, numa relação teoria e prática na medida em que minha pesquisa tem como objetivo compreender como as minhas experiências de vida e formação marcadas em meu corpo por grupos, pessoas, espaços, me construíram como artista-docente que sou.

A pesquisa em foco adota a metodologia de Histórias de vida e formação na *pesquisa –formação* (JOSSO, 2004), alicerçada por caminhos inventivos meus como doutoranda, trazendo aspectos de mim e dos modos que fui encontrando neste fazer-pesquisa.

A História de vida aciona um tecido bordado de experiências. Ela incita à dialética indivíduo/sociedade na possibilidade de trazer o cotidiano como cenário necessário para a discussão da subjetividade na ciência. O saber da vida e a vida como saber. Um saber que acontece no corpo. Um corpo que ao longo da minha vida venho estudando e experienciando seja na Dança, Teatro ou na Consciência Corporal. Como afirma LECHNER (2006, p 177)

A metodologia utilizada nesta formação é baseada, ao mesmo tempo, na experiência do sensível corporal e na solicitação das capacidades atencionais, de forma a permitir à pessoa (em busca de sentido), descobrir uma nova forma de pensar e de refletir sobre a sua própria vida e biografia. A pessoa “experimenta-se” então: vive o seu corpo, o seu movimento, as suas percepções, o seu pensamento inscrito na temporalidade de cada exercício.

Este arcabouço metodológico integra o movimento atual, que procura repensar as questões da autoformação acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém” e que “ a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. (NÓVOA, 2010, p. 116)

De acordo com Pineau e Le Grand (2012) :

A história de vida, aqui definida, como busca e construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais, envolve um processo de expressão da experiência. Na sua especificidade, essa definição alarga triplamente o território das “escritas do eu”: primeiramente, fora do espaço da “grafia”, não se restringindo aos meios escritos (biografia, autobiografia, diário, memórias), mas integrados a eles a fala, ou seja, a dimensão de comunicação oral de vida. Essa definição também abre essas escritas do eu a outras mídias – fotografias, teatro, rádio, vídeo, cinema, televisão, Internet -, cuja utilização atual multiplica as possibilidades naturais da expressão. (PINEAU E LE GRAND, 2012, p. 17)

Essa abordagem possibilita acionar o espaço de um ser-junto, potencializando a construção de uma identidade. Escolhi esta abordagem por entender que as minhas narrativas e as dos artistas-docentes que perpassaram minha formação, objeto deste estudo, possibilitam dar voz a estes sujeitos e valorizar as suas experiências e vivências, no espaço-tempo de minha história de vida, além de tracejar uma discussão mais alargada sobre a formação do professor de arte, uma vez que minha experiência de vida e formação está inserida em um contexto social. Além disso, nos autoriza reconstituir a minha história que é social a partir do percurso e memórias dos que por ela passaram. Saliento que elegi a narrativa autobiográfica como aporte da história de vida. Uma vez que nesta investigação necessito das fontes orais e escritas que dêem conta de dados necessários para abrir as discussões e análises dos processos de formação em dança e teatro.

O que está em jogo nesse conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que

esse reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente, as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário, nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade. Transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir, guiada por um aumento de lucidez, tal é o objetivo central que oferece a transformação da abordagem Histórias de Vida. (JOSSO, 2004, págs, 58,59)

Afinal, a história de vida faz com que aquele território extrapole o espaço de conotação interior do eu, e implique um “estar-junto”. “[...] Para além das definições literárias ou disciplinares, a história de vida é, desse modo, tratada como prática a autopoietica, ou seja, aquela que trabalha para produzir ela mesma sua própria identidade em movimento e a agir em consequência”(PINEAU E LE GRAND, 2012,p. 17)

A história de vida lida com a epistemologia da pessoa e da formação (Nóvoa, 1992) desfazendo a concepção de ciência atrelada a um afastamento do pesquisador com o seu objeto de análise. Ela centra-se na dimensão humana e autônoma do seu processo de construção de conhecimento. Esta metodologia dialoga com a experiência de vida e formação do sujeito aprendendo em uma mediação entrecortada na relação sujeito/indivíduo. Ela engendra uma perspectiva autobiográfica como dimensão contemporânea estabelece outros modos de estar no mundo dialogando com “uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”. (SANTOS, 2010, p.53)

Penso que o referido método agencia a “[...] ciência para os domínios dos dramas, juntar-lhes afetos, perceptos e conceitos”. (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012, p. 12). Ressalto a importância do mesmo nesta pesquisa que versa sobre uma história de vida (a minha) bordada com outras histórias de pessoas/mestres que perpassaram minha vida e foram sendo alinhavados pelas experiências que me trouxeram, corroborando com “aquilo que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda”. (DOMINICÉ, 2010, p.87)

Esta metodologia potencializa a reflexão do sujeito sobre seu processo de formação, “ [...] pondo em evidência o que ele fez do que os outros quisessem que ele fosse” (JOSSO, 2010,p.63). Fomenta-se neste método a ideia de reflexão de seu percurso de vida na constituição da formação de um sujeito. É válido salientar que “o sujeito do relato biográfico põe em evidência uma dupla dinâmica: a do seu percurso de vida e a do significado que lhe atribui; nunca se limita a fazer a um simples balanço contabilístico de acontecimentos ou de determinados momentos”. (DOMINICÉ, 2010, p. 88). Atribuindo assim, um sentido à formação do sujeito, uma vez que formar indica um processo de modificação – mudança. Ela acontece a partir das experiências vividas, tornando o objeto; sujeito pesquisador como protagonista na tela de sua vida e na investigação sobre a mesma.

Este método problematiza o sujeito como potencializador da sua formação e investigação de si, enquanto adulto. “ O que dá especificidade à nossa investigação é querer determinar por que processos os adultos se formaram, sendo aqui entendida a formação no sentido de uma construção progressiva que se manifesta numa história de vida”. (DOMINICÉ, 2010, p.87). Agenciando assim, um arcabouço metodológico.

2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida comigo e quatro artistas e/ou professores de teatro e dança os quais intitulo de cosujeitos no sentido de cohabitarem a pesquisa comigo. Para a seleção dos sujeitos da pesquisa estabeleci quatro artistas e/ou docentes que foram importantes na minha formação, estabelecendo intersecção da história de vida deles com a minha composição como artista-docente.

Escolhi esta amostragem, porque considerei um número possível de trabalhar para esta análise, já que além de informações referentes a minha vida e formação solicitei aos partícipes entrevistados a reconstituição do percurso formativo dos mesmos nas suas respectivas áreas.

Os sujeitos que compuseram a amostra deste estudo junto comigo são: Andrea Bardawil, Cláudia Pires, Silvério Pereira e Cláudio Ivo. Trata-se de pessoas maduras e experientes tanto no âmbito pessoal como profissional. Estes foram pessoas significativas na minha formação.

Destaco, neste estudo, a importância do registro das entrevistas com os depoimentos dos co-sujeitos. Isso ampliou nosso entendimento dos acontecimentos experienciados pelos mesmos relacionados com a minha história de vida. Como pontua Alberti (2010, p. 14),

[...] É da experiência de um sujeito que retrata; sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu – e, por isso dá vida a – as conjunturas e estruturas que de outro modo parece tão distantes. E, ouvindo-o falar, temos a sensação de ouvir a história sendo contada em um contínuo, temos a sensação de que as descontinuidades são abolidas e recheadas com ingredientes pessoais: emoções, reações, observações, idiosincrasias, relatos pitorescos. [...] É como se pudéssemos obedecer a nosso impulso de refazer aquele filme, de reviver o passado, através da experiência de nosso interlocutor.

Portanto, neste momento, gostaria de resumir um pouco da minha relação com os cosujeitos escolhidos para dialogar comigo nesta pesquisa. Esta foi uma estação curta, porém de muita potência e vigor. A cada encontro com eles, eu me interessava ainda mais em desvelar suas histórias e a relação com a minha. Foram conversas de acolhimento e contágio. Por isso uso como metáfora para simbolizar estes tempos, a memória viva e os nomeio assim para transpor minha gratidão. Escolhi esta representação pelo simbolismo que esta palavra embute: lugar do caminho de volta, do retorno, do acolher, possibilidade de encontro. Espaço de movimento, de escuta, diálogo e lembranças. Portanto, cada um dos partícipes aqui retratados foram muito significativos nos passos de minha viagem exploratória rumo a minha história de vida e formação. Além da percepção de minha responsabilidade em retratar estas histórias que interceptam minha vida, vejo que, “a pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro como sujeito da pesquisa”. (BOSI, 1994, 38). Esta construção afetiva instrumentaliza o pesquisador numa possibilidade de maior acesso ao sujeito e ao objeto investigado. Seguem abaixo os nomes deles em ordem alfabética.

MEMÓRIA VIVA Nº 1: Andrea Bardawil, bailarina, coreógrafa e professora de Dança. Possui uma longa experiência nesta área, sendo referência nacional. Uma das criadoras da Bienal Internacional de Dança do Ceará, foi assistente do Colégio de Dança do Ceará, coordenadora e professora do Curso Técnico em Dança. Dirige a companhia de Dança Arte Andanças desde 1999. Andrea foi uma pessoa muito generosa com esta pesquisa. Encontrei com a mesma

duas vezes: Na primeira, em sua casa, depois em seu trabalho, em que ela gentilmente contou sua história, traçando informações sobre sua formação e a dança no Ceará. É sempre um aprendizado ouvi-la pela experiência e partilha que a mesma nos coloca. Andrea foi a primeira pessoa que me fez pensar a metodologia em Dança de uma forma diferente, além de atentar para o que é como ensinar Dança.

MEMÓRIA VIVA Nº 2 Cláudia Pires, bailarina, professora, gestora. Também possui um currículo renomado na área de Dança, com vasta experiência na relação com o ensino. Foi coordenadora do projeto de Extensão Dança e Pensamento (Vila das Artes/UFC), Dançando na Escola, diretora da Escola Vila das Artes, coordenadora de Arte na categoria Dança do Colégio 7 de setembro. Graduada em Pedagogia e especialização em Arte Educação pela (Fa7). Atualmente é coordenadora do Curso Técnico em Dança e do Projeto Laboratório de criação da Escola Porto Iracema das Artes. Conversar com Cláudia Pires foi um momento muito afetivo. Tanto pela simplicidade com que Cláudia é como pela artista, ser humano e como gestora. É um ser de muito saber. Foi lindo escutar sua história e traçar-las com a minha e lembrar momentos em que trabalhamos juntas em que muito aprendi no projeto Dançando na Escola. É válido salientar que com Claudinha pontuo de forma mais evidente a experiência com o Dançando na Escola.

MEMÓRIA VIVA Nº 3: Cláudio Ivo, ator, diretor, circense, um dos criadores da técnica de clown em Fortaleza. Nome renomado na área circense e da pesquisa em teatro popular. Selecionado em 2003 para o Cirque du Soleil no Canadá. Foi uma grande emoção reencontrar o Cláudio Ivo. Foi meu padrinho artístico, responsável pela minha formação profissional em Arte. Ouvi-lo me emocionou bastante. Relembramos momentos juntos no início da minha carreira artística. Além de nossa amizade que por algum motivo a vida nos afastou.

MEMÓRIA VIVA Nº 4: Silvero Pereira, ator, diretor, produtor, pesquisador em teatro e LGBT. Ganhou prêmios nacionais com sua pesquisa sobre Travestis. Graduado em Artes Cênicas (IFCE). É um dos mais promissores atores da contemporaneidade com reconhecimento nacional e fora do país. Este encontro com Silvero em muito me emocionou: primeiro porque ele foi meu colega de turma no curso de Artes Cênicas, depois nos tornamos amigos. Além disso, trabalhamos juntos na criação e atuação de um grupo de teatro em que tive a possibilidade de

fazer um trabalho solo, no qual eu também pude ter mais autonomia me dirigindo e criando em cena como atriz e bailarina. Silvero é um artista que admiro muito pelo ser humano e profissional que é. Foi um lindo encontro em sua casa aqui em Fortaleza, uma vez que ele agora reside no Rio de Janeiro.

O diálogo com os cosujeitos desta pesquisa acima referendados, lembrou-me o educador Paulo Freire (1982) que ao longo de seu percurso teórico em defesa do homem como ser crítico e sensível, enfatiza essa busca pelo diálogo como condição essencial nas relações que este estabelece com o mundo. Sem ela, não há transformação da realidade. Assim, as concepções sobre o objeto focado neste estudo, são mediadas, em parte, pelas dimensões individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos, de acordo com os seus interesses e modos diferenciados de compreender a arte e o mundo, em interação com a cultura, a cidade e outros sujeitos. Por isto, “o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.” (FREIRE, 1982, p. 93).

2.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa foi desenvolvida comigo e quatro artistas e/ou educadores de dança e teatro. Escolhemos esta amostragem, porque consideramos um número possível de trabalhar para esta análise, já que além de informações referentes a minha história de vida solicitei aos partícipes entrevistados a reconstituição do percurso formativo dos mesmos em suas respectivas áreas. Além disso, os artistas e /ou docentes escolhidos foram pessoas significativas no meu processo de formação.

Para a coleta de informações adequadas à compreensão desta pesquisa, utilizei: técnicas de análise documental (fontes escritas e iconográficas), narrativas autobiográficas com relatos orais e escritos. Para tanto, trabalhamos com dois movimentos de coleta: Uma minha e outra com artistas/docentes que perpassaram por minha vida.

Optei pela análise documental (primeiro instrumento da coleta de dados), pois como afirma Rummel (2002, p. 160): “[...] quando o pesquisador fica satisfeito,

depois da análise crítica das fontes documentais que está estudando, seu próximo passo é procurar os fatos e as concepções, que são pertinentes ao seu tópico de pesquisa”. Este momento foi utilizado tanto nas minhas *recordações-referências* (JOSSO, 2004) como dos artistas e/ou docentes que trabalharemos.

Na coleta de dados documentais utilizei imagens (fotografias desde a minha infância e vídeos), folders de espetáculos, algumas aulas que ministrei em meu percurso de vida, tanto no que concerne à arte (dança, teatro e educação) como de minha história de vida como um todo. Também coletei anotações dos cadernos das formações que realizei em minha vida, com anotações dos mesmos. (Sempre gostei de escrever sobre os cursos que participei detalhando o que aprendi). Assim sendo, uma experiência de vida que é contada e um acontecimento que é narrado é ressignificado pelo narrador. Neste estudo, a narrativa é um bordado de vida. “Um bordado que não é feito só, mas, partilhado com outros, tecido também com seus fios”. (WARSCHAUER, 2001, p.22)

Nesse processo, juntamente com o orientador desta pesquisa, decidimos utilizar as fotografias como suporte para a descrição e a interpretação de situações relevantes da minha vida. Uma vez que a imagem aciona a memória, acessando lembranças. Nas palavras de Ecléa Bosi (1994, p. 81):

Não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais. [...] Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição de um estado antigo, mas uma reparação.

Os estudos de Maurice Halbwachs (1990) ampliaram a compreensão da memória que perpassa nossa investigação nesta pesquisa. Para este autor, a memória, é sinônimo de trabalho de ressignificação das experiências vividas pelos sujeitos (*memória individual*), mas apoiado na história do grupo através de laços afetivos (*memória coletiva*). Para Halbwachs (2004),

os quadros coletivos da memória não se resumem em datas, nomes e fórmulas, que eles representam correntes de pensamento e de experiência onde reencontramos nosso passado porque este foi atravessado por isso tudo. (HALBWACHS, 2004, p.71).

Neste estudo, trago minhas memórias e afetos. Potencializando uma memória que se atualiza diferenciada a cada lembrança, que é dinâmica e não estática. Ela que nos modifica. Do dito ao gestual está circunscrito em nossas memórias.

Iniciei a coleta fazendo uma linha do tempo de minha vida, elencando os movimentos mais importantes da mesma, o “divisor de águas” segundo Josso (2004), que é o movimento –charneira⁵ - primeiro procedimento sugerido por esta autora na pesquisa - formação; o segundo é a narrativa oral e o terceiro, a narrativa escrita (rememoração escrita).

Na minha história de vida identifiquei três momentos importantes que me possibilitaram entender mudanças efetivas em meu processo autoformativo, quais sejam: 1: Da infância até a adolescência (incluindo as primeiras experiências com Arte); 2- o início da profissionalização com a Arte em 1999 e a participação em um grupo de teatro da cidade de Fortaleza; 3 – e por fim, o Projeto Dançando na Escola e a experiência com a docência na contemporaneidade em que retrato minha experiência em um curso de formação intitulado Corpo e Poética do Movimento. Delimitei estes períodos porque eles corresponderam a momentos significativos na minha vida, transformadores no meu habitat com o mundo/ambiente.

Minhas narrativas perpassaram todo o texto, uma vez que a tese trata-se de relatar a minha história de vida e experiências formativas alinhavada com os seus significados em uma tomada de consciência partilhada a partir da minha formação.

O caminho que trago nesta escritura pontua um percurso metodológico traçado por angústias, inquietações, partilhas e descobertas acerca da minha relação com a Arte, como educadora e pesquisadora nesta área de conhecimento. Construções de uma colcha de retalhos que venho tecendo ao longo de minha vida com linhas, cores e formas de um espaço -tempo que nesta tese se torna cada vez

⁵ “Na literatura a respeito das histórias de vida, esses acontecimentos que marcam a passagem entre duas etapas da vida são chamados de acontecimentos ou momentos-charneira, pois charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação . Cf. Josso, Marie-Christine. “Da formação do sujeito... ao sujeito da formação”. In: Nóvoa, António & Finger, Mathias (orgs.) *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, PP 35-50; e Moita, Maria da Conceição. “Percurso de formação e de transformação”. In: Nóvoa, António (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992, pp. 111-140.” (WARSCHAUER, 2017, p. 38)

mais forte a partir de uma indagação: como e quais experiências me tornaram professora de Arte? Que dimensões formativas foram *sinequanon* neste processo?

A narrativa que desenvolvo nesta tese agencia as lembranças e a tessitura de rememorar experiências relevantes no meu percurso formativo que me constituíram como artista-docente. A narrativa construída por aqui acentua a importância das lembranças, conjecturando experiências que me permitem compreender o meu processo na arte no âmbito pessoal e profissional, no meu processo formativo e autoformativo.

Em um primeiro momento, as narrativas foram feitas por mim norteadas por algumas indagações: Qual o meu percurso formativo na infância, em parte da adolescência, algumas experiências artísticas e espaços/pessoas que foram significativas em meu processo de formação. Como me tornei artista-docente a partir destas experiências? Quais as marcas destas em mim? Após este momento escutei e narrei por escrito a minha história de vida, percebendo os entrelaçamentos entre o oral e o escrito. Esta proposta baseia-se na coleta de dados da *pesquisa-formação* (JOSSO, 2004), metodologia a partir do olhar das histórias de vida, mas que nesta tese, utilizo o procedimento da pesquisa – formação.

Em um segundo momento, realizei entrevistas narrativas com quatro artistas e /ou docentes que foram significativos em minha história de vida nas áreas de Dança e Teatro. Solicitei aos mesmos que narrassem suas histórias de vida traçando momentos significativos na formação em Arte. Este tipo de entrevista

prioriza a narração a partir das suas experiências, com o mínimo de interferência do entrevistador. Aproxima-se da estrutura de uma história de vida, apesar de ser orientada por questões realizadas pelo pesquisador. (MACEDO, 2015, p. 75)

Inicialmente, nosso intento era reunir os cosujeitos acima citados em um grupo para a partilha das histórias de vida dos mesmos apoiando no método de pesquisa-formação de Josso (2004), em que as pessoas narram suas histórias em um grupo, depois escrevem sobre a mesma e partilham sentido e significados. Isto não foi possível pela disponibilidade de tempo dos participantes e por um deles residir no Rio de Janeiro. Além disso, o foco da pesquisa centra-se na dimensão de minha vida na intersecção com estas pessoas e não o contrário.

A entrevista tornou-se a principal fonte de coleta de dados aliada às fotos. Ao utilizar a entrevista como fonte, nota-se a necessidade da escuta do outro, além de um movimento silencioso de nossa parte para que tenhamos aprendizados com o entrevistado. Corroboramos isso na fala de Bosi (2004, p.65): “ao silêncio do velho seria bom que correspondesse o silêncio do pesquisador. Aprendizagem difícil porque vivemos no moinho de palavras e citações que se apóiam comodamente no discurso ideológico”.

Os encontros foram realizados em contato com os artistas e /ou docentes que concordaram em colaborar com o referido estudo. Para tanto, agendei as seções de entrevistas em dias e locais, de acordo a disponibilidade de cada participante.

As seções foram individuais e solicitei aos artistas/docentes a autorização para gravação das entrevistas em áudio, pois esse registro viabiliza a reconstituição em detalhes das informações obtidas. Além disso, libera o pesquisador para dispensar mais atenção ao comunicado com palavras ou gestos, pois não se deterá na escrita.

Após as seções da entrevista, efetuei a transposição das mesmas do material gravado para o escrito. Tentei efetuar este trabalho após os encontros com o intuito de tratar o material com maior precisão. Além disso, adotamos o caderno de campo para uma melhor qualidade na coleta. Através do mesmo lembramos nossas anotações e lembranças dos encontros.

No que se refere ao tratamento dos dados, foram reflexões e depoimentos meus e dos artistas e/ou docentes que entrevistei através das transcrições dos textos. Os dados básicos sobre processos formativos foram organizados visando facilitar os possíveis cruzamentos com as demais fontes.

A análise das narrativas tem como intento, segundo Josso (2004, p. 68) “mostrar o que foi aprendido em termos de um saber-ser sociocultural; de um saber-fazer; de um conhecimento nos domínios mais diversos, de tomada de consciência sobre si, sobre as relações com os outros em diversos contextos, ou situações; das qualidades ou fragilidades nos planos psicossomático, pragmático (instrumental e relacional) e reflexivo (explicativo e compreensivo). A partir deste processo afere-se uma consciência sistemática dos saberes adquiridos na experiência.

Foram analisados os depoimentos através das transcrições dos textos e catalogação do material. Os dados básicos foram organizados em temas, visando facilitar os possíveis cruzamentos com as demais fontes. Sobre esses procedimentos de pesquisa, nos quais se utiliza os instrumentos e procedimentos da história oral, Alberti (2010, p. 187) recomenda a comparação dos conteúdos das entrevistas com os demais documentos, afirmando que “às vezes há um deslocamento temporal ou de sentido que permite ao pesquisador verificar como a memória sobre o passado vai se constituindo no grupo”.

É importante salientar as etapas de análise de dados no que concerne às entrevistas realizadas neste estudo. Segundo Ribeiro e Meihy (2011) são três fases: transcrição, textualização e transcrição. A transcrição refere-se ao ato de converter o conteúdo gravado em um texto escrito.

Para realizá-la, utilizei os procedimentos indicados por Thompson (1992) elegendo a transcrição “integral” do material gravado. Pois, como pontua este pesquisador: “[...] não existe nada que substitua a transcrição completa, a transcrição integral deve, pois incluir tudo o que está gravado, com o exceção das possíveis digressões para verificar se o gravador está funcionando e tomar uma xícara de café, por exemplo.” (THOMPSON, 1992, p.293). “A transcrição é, sem dúvida alguma, tarefa que consome muito tempo e que exige alta qualificação.” (THOMPSON, 1992, p.291).

Na etapa transcritiva eu ouvia um trecho da entrevista para depois escutar novamente e começar a ação de transcrever. Esta foi realizada diretamente no computador. Depois escutei novamente a entrevista para conferir o texto. Após este trabalho eu realizava uma cópia impressa com o intento de conferir o resultado do feito. É válido ressaltar que, além das falas, é importante para o pesquisador oral transcrever para além das palavras, percebendo os gestos e emoções. Nas palavras de Meihy e Ribeiro (2011, p.108 e 109):

Uma segunda etapa desses procedimentos refere-se à textualização, na qual as perguntas foram retiradas e fundidas à narrativa. O texto permanece em primeira pessoa e é reorganizado a partir das indicações cronológicas e /ou temáticas. O exercício é o de aproximar os temas que foram abordados e retomados em diferentes momentos. O objetivo, novamente, é facilitar a leitura do texto, possibilitando uma melhor compreensão do que o narrador expôs. [...] A textualização é um estágio mais complexo na elaboração do documento em história oral, obedecendo a uma lógica exigida pelo texto escrito. Dessa forma, acredita-se que tais

recursos possibilitem textos agradáveis, provocadores e envolventes ao leitor.

Por fim, a última etapa é a transcrição que evoca “pressupostos da tradução”. Ela “é a elaboração de um texto recriado em sua plenitude. Com isso, afirma-se que há interferência do autor no texto; ele é refeito várias vezes e deve obedecer a acertos combinados com o colaborador.” (MEIHY E RIBEIRO, 2011, p.110).

É válido salientar que recorri também à técnica de “coletânea das narrativas” indicada por Thompson (1992, p.303). Ela “permite, também, que as narrativas sejam utilizadas muito mais facilmente na construção de uma interpretação histórica mais ampla, agrupando-as – como um todo ou fragmentadas – em torno de temas comuns”. Ou “pode organizar-se como uma coletânea de vidas completas, ou de relatos a respeito de incidentes ou como uma montagem de fragmentos”. (THOMPSON, 1992, p. 303 e 304). “A narrativa representa um tempo que, no caso da história, pressupõe um pacto com o passado.” (PESAVENTO, 2008, p.35)

Para tanto, li o material das entrevistas e de cada narrativa dos sujeitos, selecionei as categorias discursadas pelos mesmos, que foram: autonomia, criação, corpo, formação, dança, teatro, metodologia de ensino, diálogo. Após este momento tentei encontrar interseções sobre algumas temáticas em cada fala dos partícipes com a minha história de vida. Depois fui organizando em uma artesanaria textual, imprimindo as marcas da temática aqui investigada.

Neste trabalho, as categorias de análise não foram definidas à priori por considerarmos mais evidente que elas surgissem das narrativas dos sujeitos sobre suas vidas e eu sobre a minha. Realizei esta experiência na pesquisa do mestrado o que ampliou os resultados do estudo à época.

No decorrer da pesquisa, as lembranças daqueles que entrevistei vinha à cena quando atravessava a minha vida. Através deste movimento, a interpretação dos dados foi realizada pelo cruzamento das variadas fontes (no caso, fontes orais, documentais). O texto/documento final é fruto do encontro entre mim – pesquisadora, e os cosujeitos, expresso nas subjetividades dos diálogos, das saudades e lembranças. É vida de personagens, permeado de camadas vividas e existentes com e na dança e no teatro.

Atentei para localizar nas narrativas “processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem”(JOSSO, 2004, p. 115). “Os dizeres de cada um serão” [...] indicadores do seu sistema de valores, das suas representações socioculturais, das suas referências de compreensão” (JOSSO, 2004, p. 119) refletindo sobre a formação de cada um.

“As narrativas de formação permitem distinguir experiências coletivamente partilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais, experiências únicas e experiências em série. A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais”. (JOSSO, 2004, p. 49)

Trabalhei nesta perspectiva, pois compreendo que a experiência de vida engendra um conhecimento teórico/prático alicerçado nas aprendizagens que o sujeito vai construindo ao longo de sua vida. Josso (2004, p. 49) ressalta “três gêneros de aprendizagem e de conhecimentos” que agrupamos as análises deste estudo:

a) as aprendizagens e conhecimentos existenciais (como é que eu me conheço como ser psicossomático?); b) as aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos (como é que eu me conheço como ser capaz de interagir com as coisas, a natureza e os homens?); c) as aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos (como é que eu me conheço como ser capaz de representações?)

Analisei a partir da proposta de Josso (2004) acima evidenciando a vida dos artistas e /ou docentes atravessada na minha explicitando “as diferenças e semelhanças nos meandros das vidas. [...] e em particular quanto a maneira de orientar a sua existência, de reagir a acontecimentos, de fazer opções”. (JOSSO, 2004, p. 119)

Com esta citação de Josso (2004) acima explicitada fui analisando a minha relação com os cosujeitos e a ecoformação a partir das *forças subjetivas* que esta autora esboça em sua teoria. Para ela, estas forças estão ligadas às experiências similares de um coletivo, no caso, desta pesquisa, com profissionais da área de arte e seu saber-fazer. Pontuo artistas e /ou docentes que atravessaram suas vidas com a minha, dilatadas em relatos dos mesmos entrecruzando a minha experiência de vida quando nos encontramos nos momentos similares aos mesmos e a mim, que nos tornaram artistas-docentes.

3 MEMÓRIAS EM MIM: TRÂNSITOS HISTÓRICOS DE UMA VIDA

A maior riqueza do homem
 é a sua incompletude.
 Nesse ponto sou abastado.
 Palavras que me aceitam como
 sou - eu não aceito.
 Não agüento ser apenas um
 sujeito que abre
 portas, que puxa válvulas,
 que olha o relógio, que
 compra pão às 6 horas da tarde,
 que vai lá fora,
 que aponta lápis,
 que vê a uva etc. etc.
 Perdoai
 Mas eu preciso ser Outros.
 Eu penso renovar o homem
 usando borboletas'.
 Manoel de Barros

Quando se é feliz com o tempo, o tempo fica com o tamanho do nosso corpo. A angústia existe quando o tempo é exterior. É preciso conhecer o tempo, para que o tempo nos conheça.

(Gonçalo M. Tavares, 2011)

Entender o tempo. Dilatar o modo de ver, sentir e fazer no mundo. No meu percurso de vida e formação, a Arte emaranhou-se, teceu redes em fios. Entrelaçou-se. Partindo de reflexões aqui elaboradas compreendo que rever meu caminhar, artístico e educativo desvela um processo formativo que se desdobra a partir das experiências acumuladas ao longo de minha trajetória. Como afirma

Abraão (2006, p. 150), “narrar sua história de vida a outrem significa revelar o sentido da sua vida”.

É válido salientar que neste texto exponho a minha formação de vida com algumas experiências artísticas e docentes. Porém, meu intento é engendrar neste estudo além dos experimentos profissionais também “as experiências emocionais, afetivas, além das intelectuais e ligadas à profissão, experiências de viagens, de leituras e de estilo de vida” (JOSSO, 2004, p. 130). Narrarei minha história pontuando as fragilidades e potencialidades existentes nela. Em alguns momentos trago autores e pontuo reflexões sobre o que experienciei, mas compreendo que o intento do texto é caminhar como um ato de insubordinação, de resistência, de descoberta.

Os lugares formativos que apresento a partir de minha experiência artística, docente e acadêmica que desvelo mais à frente, me possibilitaram perceber a minha trajetória, rever e renovar questões sobre a Arte e a constituição dela na minha vida.

Pelas especificidades tratadas nesta pesquisa, proponho neste capítulo traçar em uma escrita autobiográfica alguns episódios da minha vida centradas em minha trajetória de formação e prática como artista há vinte e seis anos e educadora há dezoito anos, em um exercício de criar-pensar compartilhando saberes em Arte e Educação com artistas e/ou docentes e espaços que perpassaram a minha formação. Deste modo, o que aqui exponho em meu trajeto profissional aporta no conceito formativo de Marie-Christine Josso (2004, p.48):

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências tem uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e /ou como nosso ambiente humano e natural.

Esta autora explicita que o encontro de si aciona a descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um. Buscar a si conduzindo ao encontro com o outro, do singular ao plural. Aprendi com muita gente em minha formação em uma relação dialógica com o outro, aprendendo sobre mim e o mundo.

Traçar lastros de si mesma narrando a minha própria história ainda é um lugar fecundo a ser habitado nos estudos acadêmicos. Há redes que se expandem ao falar de si na tentativa de se colocar como sujeito que assume a pesquisa agenciando experiências significativas e particulares. É importante destacar o lugar que a pesquisa desta forma opera em nossa vida para além da conclusão de uma pós-graduação, no caso, tese de doutorado. É um lugar autopoietico, uma produção e invenção de si.

3.1 INFÂNCIA E ANDANÇAS FORMATIVAS/ESTÉTICAS

Era uma vez uma menina que muito pequenina tinha a necessidade de criar, potencializar a Arte nela. Suas fantasias de meninice foram estimuladas numa fazenda entre as cidades de Jaguaribe e Icó no estado do Ceará.

Com uma infância permeada de brincadeiras criativas, às vezes, sozinha ou com outras crianças, fui me construindo. Compreendo que a escrita deste texto é uma experiência formadora na medida em que tenho a oportunidade de ressignificar a minha timidez e insegurança infantil, talvez uma das possíveis origens de posteriormente trabalhar como artista, docente e com a formação de professores, além de trabalhar com a escrita da história de vida, por perceber que este movimento aciona o entendimento de si próprio, do outro e do meu processo formativo.

Cheiro de árvore molhada, um alpendre enorme em que eu me perdia nele. Um emaranhado de lembranças: as tardes em que eu brincava sozinha ou acompanhada das filhas dos moradores da fazenda. Peteca, elástico, pega-pega, carimba. Brincadeiras relacionadas com o corpo no sentido inventivo, ganhando espaços internos em mim, que posteriormente me fez trabalhar com a Arte (mais especificamente com o Teatro e a Dança).

Morei com meus avós paternos até os oito anos de idade. Guardo lembranças intensas e muito fortes deste período da minha vida. Como pontua Halbwachs (1990, p. 65):

Os avós se aproximam das crianças, talvez porque, por diversas razões, uns e outros se desinteressam dos acontecimentos contemporâneos sobre os quais se fixa a atenção dos pais. "Nas sociedades rurais, diz Marc Bloch, acontece com muita frequência que, durante o dia enquanto pai e mãe

estão ocupados nos campos ou com inúmeros trabalhos de casa, os pequenos são confiados à guarda dos “velhos”, e é destes, e mais do que de seus familiares mais próximos, que as crianças recebem o legado dos costumes e das tradições de toda a espécie”. Por outro lado, constatávamos juntas, como aquele universo de práticas e valores culturais, vividos entre nossa infância e adolescência, se repetia em nossos dias, no espaço urbano do qual morávamos, de outras formas e cores, é certo; mas ainda resistindo em mornos lampejos. Assim, essas reminiscências empalideciam cada vez mais devido às novas imagens relatadas, que eram mais fortes do que aquelas.

Venho de uma família que me possibilitou uma infância alegre e criativa! Como eu brincava muito sozinha, inventava as próprias brincadeiras. Esses jogos estavam relacionados com a área do conhecimento a qual tenho como profissão hoje: a Arte. A fazenda, o contato com a natureza intensificou minha relação com a Arte, na medida em que a minha mãe/avó mandava eu observar em épocas de colheita, as comidas no alpendre da casa em que eu morava para que os bichos não comessem. E eram nestes momentos que eu criava e brincava: Chave de fenda tornava-se microfone para eu cantar músicas tema da minha infância .

Figura 1 - Fazenda Campo Alegre - entre Jaguaribe e Icó que morei até os 8 anos de idade



Fonte: elaborado pela autora

Foram anos de intensa alegria! E a peteca?! Ela aguçava todas as tardes o desenvolvimento da minha coordenação motora! Ela era uma das minhas

brincadeiras preferidas com meus primos no fim da tarde no meio do terreiro até anoitecer. Brincadeiras de esconde-esconde, de pega-pega, de carimba! Eu também adorava brincar no alpendre da casa, imitando os personagens que eu assistia nos filmes, nas novelas; fingindo ser professora. Tive na minha infância muitos momentos sozinha, mas também diversos instantes com o outro (muitas amigas fui construindo ao longo da minha infância). “Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o quando. O quando mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando este advérbio. Assim, por exemplo: tem hora que sou quando uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos...”(Manoel de Barros). Relembrando este período da minha vida, algumas indagações me atravessam: O que aprendi nesta fase? O que não aprendi? Qual a relação destes momentos com minha constituição como artista-docente? No que estas experiências fortaleceram ou não?

Enquanto relembro estes momentos um movimento de alegria e saudade perpassa meu corpo como se eu estivesse conversando com a fazenda e minha mãe falecida. Assim sendo, a escrita desta época é uma experiência formadora na medida em que ressignifico o que vivo, reflito sobre, percebo embora tenha tido lindas experiências corporais que me fizeram trabalhar com corpo, há uma possível origem daquela criança retraída que se interessou por Arte como artista e depois como educadora como se naquele momento pudesse perceber que “ali se “escondem” chaves para o entendimento de si próprio, necessárias para o entendimento dos outros (WARSCHAUER, 2017, p. 44).

Um momento triste e que reverberou em toda a minha vida foi a morte do meu pai antes do meu nascimento. Por conta disto, minha mãe/avó, pediu a minha mãe biológica para deixar ela me criar, por ser mãe do meu pai. Minha mãezinha/avó me registrou como filha e me criou desde os nove meses de idade, quando eu ainda era amamentada. Foi uma mãe/avó de uma linda dedicação e amor. De uma honestidade e força que jamais encontrei como referência em outra mulher.

Embora meu avô tenha sido meu pai e mais tarde um tio (irmão do meu pai biológico) tenha também ocupado um pouco este papel, esta ausência caminha comigo por não ter conhecido, sentido e experienciado a vida com meu pai biológico. Sei que ele está comigo por onde vou. Sinto sua presença e amparo.

Lembro da primeira experiência estética na infância que era a assistir a coroação de Maria. Embora eu não fosse muito interessada na igreja ou na relação com a mesma, minha mãe-avó a recebia na nossa fazenda no município de Jaguaribe. Mesmo sendo um ato mais religioso do que artístico, aquele ritual de algum modo me remetia à Arte. Considerava bonita aquela espetacularização.

E em minha casa no alpendre da fazenda eu ia construindo experiências estéticas encarnadas em personagens que eu assistia na infância: She-ra; Mulher Maravilha, com quem dialogava frequentemente imitando ou representando nos cômodos da casa. Aquele movimento era encantador e natural para mim.

Estudei os primeiros anos da escola em um grupo escolar que na verdade se realizava na casa do meu tio (irmão do meu avô) em frente à casa da minha avó. Lembro de estudar tabuada e aprender de uma forma tradicional a escrita e a leitura: com cartilha e caderno ortográfico – desenhando a letra o que considerava uma atividade enfadonha por permanecer tanto tempo sentada. Os livros eram o que me comoviam. As imagens e aquele conjunto de letras e palavras faziam me aproximar deles como se fossem meus amigos imaginários. Ganhávamos os livros da escola e lembro de passar horas com eles olhando, tentando ler. Aprendi a ler com cinco anos tramitando aquelas palavras em mim.

A experiência sensorial que as escolas contemporâneas trabalham, vivenciei na prática na fazenda, uma vez que o meu ensino formal até oito anos de idade foi extremamente tradicional. Somente aos nove anos quando morei com uma tia em Acopiara tive a oportunidade de ter aulas mais dinâmicas com uma variedade metodológica para o ensino. Aulas estas que em muito me instigavam a leitura e o interesse pela poesia e literatura. Além de representar poemas ou fazer personagens dos livros que eu lia.

Assim sendo, como eu era uma criança muito tímida tinha a escuta e a observação como um exercício aguçado assim como o exercício de imitar o outro nos mínimos detalhes. Era uma brincadeira solitária que eu me envolvia frequentemente por um longo período tentando imitar o caminhar, a fala, o gesto corporal. Era uma grande diversão.

Penso que esta escuta dialógica com o outro, mediou a minha infância até a contemporaneidade no meu processo autoformativo, uma vez que o trabalho com Arte e a Educação perpassa este lugar.

Minha infância na fazenda foi permeada por adultos também: éramos, eu, minha avó e meu avô, não tinha irmãos ou primos próximos. Mas, embora eu fosse uma criança muito retraída com as crianças da redondeza e meus colegas de escola eu tinha facilidade em me relacionar.

Penso que estas experiências da infância já relatadas anteriormente me possibilitaram ser uma pessoa com facilidade em me relacionar com o outro. Tocando uma pessoa, por exemplo, é algo super natural para mim, principalmente porque no trabalho com Teatro e Dança, este é um lugar muito agenciado. Com isso, fui percebendo minha forma de habitar o mundo que está diretamente ligada com meu modo de ensinar, uma vez a profissão não está deslocada da minha pessoa, da educadora que me tornei e da metodologia de ensino que fui construindo.

Segundo Josso (2004, p. 54) “... as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão sobre as coisas da vida.” As *recordações –referências* de que expõe a referida autora que são constituintes da narrativa de formação tratam do que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida. Assim sendo, também eu enquanto professora, aprecio tanto e considero importante o trabalho de relacionar a minha aula enquanto docente com a vida. Aprendi na infância experienciando, travessando-me. Segundo Nóvoa (1988), somos o que pensamos e o que fazemos.

Como explicito acima, aos nove anos de idade fui morar com uma tia em Acopiara e o chão se movia de saudade quando tive que sair da fazenda nesta idade. Era uma saudade da tranqüilidade da fazenda que habitava a minha infância, daquela serenidade, daquele espaço de “liberdade” que imaginava ter.

Embora a cidade que eu fui morar fôsse no interior do estado, tinha suas restrições: horário para brincar, carros que limitavam minha movimentação, uma relação diferente com a experiência que tive na fazenda. Mas, lembro de conseguir fazer novas amizades na escola e brincar de bola, esconde-esconde e pega-pega na calçada de minha casa nos fins de tarde, uma experiência que rememorava, a infância na fazenda.

Lembro de estudar na escola da rede particular de ensino Educandário de Lima Pinho em Acopiara, assim como, no recreio eu ser uma espécie de professora de Dança que criava as coreografias e dançava neste intervalo com outras crianças.

Morei dois anos com a Tia Marlinda (irmã do meu pai), seu marido e suas duas filhas Edna e Paulinha (primas-irmãs) mais novas com quem eu ora cuidava e brincava. Depois, aos 11 anos fui para Fortaleza morar com o tio Rodrigues que em muito se sacrificou para pagar meus estudos e a quem sou muito grata. Estudei dois anos no Colégio Raquel de Queiroz que para mim não foi um período muito importante, uma vez que eu além de considerar a escola muito ultrapassada, tinha séria dificuldade nos conteúdos de matemática, química e física, uma vez que os professores eram bem tradicionais e não estimulavam um conhecimento prático.

Parafraseando uma crônica de Clarice Lispector “As três experiências” no livro “A descoberta do mundo”, também nasci para três coisas: ser artista, professora e pesquisadora na área de Arte. A minha infância era preenchida de muitas histórias imaginativas, que povoavam meus pensamentos, isso influenciou na minha escolha profissional mais adiante; o querer ser professora surgiu da necessidade de compartilhar saberes e do aprendizado a partir deles. Assim, educar é um ato de amor, configurando-se em um amor aos outros através da partilha de conhecimentos; ser pesquisadora passou a existir em um momento que necessitei refletir ainda mais sobre minha prática e fundamentar o meu discurso seja como artista ou educadora. É um complemento das outras duas profissões que horizontaliza minha relação como ser aprendente no mundo que sou. Embora “a reflexão na ação e sobre a ação fazia parte da minha prática profissional” (WARSCHAUER, 2001, p, 63.), antes mesmo de minha entrada na universidade.

3.2 PRIMEIROS ATRAVESSAMENTOS COM A ARTE

Somente aos doze anos, quando nos mudamos para a cidade de Crateús (Ce), tive aulas de Educação Artística na escola formal. Esse contato me aproximou da Arte e nunca mais me afastou dela. Com esta disciplina na Escola Sônia Burgos, a Arte me atravessou. A professora da mesma se chamava Waldênia. Ela lecionava com sua maestria aulas de artes (dança, teatro, música e artes visuais). A partir deste contato, participei de duas apresentações artísticas na referida escola que para mim foram muito relevantes. Principalmente por eu ser uma criança muito tímida: Recordo que era uma semana cultural na escola no ano de 1992 e realizamos uma apresentação de teatro, dança e uma de música, em que cantei

“Canta Coração” de Geraldo Azevedo. Um mês depois eu estava na praça da matriz da referida cidade, em um evento chamado EXPOARTE⁶, cantando a música “Águas de março” do compositor Tom Jobim a convite da referida professora de arte na escola que estudei, a qual também era musicista. Depois deste dia realizei várias apresentações até que dois anos depois fui morar em Fortaleza. E foi neste mesmo ano e na mesma cidade, em Crateús, que iniciei experiências amadoras com o teatro, que solidificaram a minha profissão anos depois.

Com esta experiência afirmo que a arte quando é trabalhada na escola ou em qualquer outro espaço, por um profissional que tem formação e habilidade para lidar com ela, a formação humana alicerçada na experiência estética⁷ e artística neste ambiente formativo acontece. Vivenciei a arte deste modo: a partir do espaço formal me tornei profissional na área de Arte. Como afirma Duarte Jr “pela arte somos levados a conhecer aquilo que não temos a oportunidade de experienciar em nossa vida cotidiana. A arte possibilita o acesso aos sentimentos, forjando em nós as bases para que se possa compreendê-los.” (DUARTE JUNIOR, 1991, p. 68 e 69)

Na infância, a Arte que se manifestava em mim era uma brincadeira divertida das primeiras descobertas. Na adolescência, este caminho começa a se entremear em uma possibilidade mais estética e artística ancorada em experiências que me possibilitavam tornar-me profissional posteriormente.

Destarte, iniciei minha formação na Arte em 1992. Primeiro como artista da música e do teatro. A dança veio depois. Junto com ela, o circo também, onde tive experiências formativas com técnicas circenses e de *clown* (palhaço). Porém, o circo e a música tornaram-se paixões que eu não pude continuar seguindo profissionalmente por ter que fazer escolhas, exceto a técnica de *clown* que ainda caminhou comigo por mais tempo. Porém, antes é importante salientar o teatro, o circo e a minha vivência com estas linguagens que dialogam com minha andança dançante.

Em 1995, passo a residir em Fortaleza e ingresso em um grupo de teatro intitulado *Arte e Contexto*, onde permaneço até 1997. O mesmo abordava uma temática espírita, e era dirigido por Neidinha Castelo Branco, atriz e diretora profissional.

6 Evento de arte que acontecia mensalmente na referida cidade com exposição de artes visuais e apresentações de espetáculos de dança, música e teatro.

⁷Educação estética: encontro sensível com o mundo. Educação dos sentidos. Ressaltamos esta terminologia a partir do conceito de Duarte Junior.

Em 1999, retorno a Crateús e lá participo de formações direcionadas à arte, financiadas pelo Instituto Dragão do Mar, tais como: Instrutora de teatro, iniciação à técnica de clown e acrobacia, dentre outras. Foi a partir destes cursos que eram voltados para profissionais que iniciei o meu querer se tornar uma profissional da arte. Algo me atravessava e me encantava por esta área de conhecimento. A vontade maior culminou quando assisti ao espetáculo de um grupo de teatro de Fortaleza chamado “*Nada, nenhum e ninguém*”, dirigido por Cláudio Ivo que se apresentou no teatro de Crateús. O mesmo utilizava técnicas de teatro, dança e circo. Isso me potencializou de tal forma que decidi trabalhar com as três linguagens artísticas acima referidas.

Ano de 1999. Sábado pela manhã. Teatro Rosa Moraes em Crateús. Adentro este espaço e vejo um homem de cabelo comprido gesticulando e perguntando onde seria a oficina que ele iria ministrar. Cláudio Ivo: Ator, diretor, um dos responsáveis por eu ter me tornado artista, meu padrinho nesta área na verdade. Nosso contato inicial foi bem formal ao iniciar a oficina sobre Introdução à técnica de *clown*⁸ (figuras 2,3,4), aquele trabalho foi me encantando. A máscara do *clown* injeta no ator uma capacidade de mudança de si instantânea. Cláudio nos introjetava esta descoberta do cômico. Do risível de nós mesmos. Posso dizer que esta oficina foi a primeira - profissional - que participei como atriz. Percebi neste período com Cláudio Ivo que o trabalho do ator é exorcivo no sentido da entrega física. O trabalho corporal com o *clown* mobilizava em mim aprendizados e descobertas com o corpo que anos mais tarde me fez estudar mais profundamente o trabalho corporal do ator-bailarino.

Cláudio despertava uma dança pessoal, uma forma de se mover instintiva e ao mesmo tempo muito técnica. Sim. Eu não imaginava que o trabalho do ator tinha técnica. Foi com ele que aprendi: que atriz/ator deve encontrar sua verdade cênica (técnica escondida) e esta constroi-se no corpo do mesmo. “Sentindo o pé, eu quero ver a verdade no pé, no cotovelo, no dedo mindinho, no olhar, no fio do cabelo. Um corpo presente”. Estas eram falas recorrentes de Cláudio Ivo. Neste curso, ele dizia isso com tanta energia que aprendi com ele (primeiro professor profissional de teatro) que para sermos educadores há uma energia que se faz necessária, uma presença cênica, uma postura que afete e se deixe afetar pelo

⁸Técnica de palhaço contemporânea que trabalha com o trabalho corporal em prioridade da fala

outro. A aula de Cláudio era uma aula enérgica, forte, dinâmica e reflexiva, elementos importantes que me foram constituindo quando iniciei meu percurso como docente em 2000 na cidade de Crateús.

Foi tão bom que simplesmente passei a roubar rosas. O processo era sempre o mesmo: a menina vigiando, eu entrando, eu quebrando o talo e fugindo com a rosa na mão. Sempre com o coração batendo e sempre com aquela glória que ninguém me tira. (LISPECTOR, 1971, p. 216).

Eu me sentia uma menina, adolescente nas aulas de Cláudio, uma criança a descobrir-se. Foram dois dias de oficina, depois conseguimos que Cláudio ministrasse um curso de 40h/a de *clown*. Exercícios de improvisação, de construção das personagens, experimentos na praça. Cláudio incitava a necessidade da verdade do corpo do ator na cena: “Cadê o pé do personagem? Sentindo tristeza com a ponta do pé. Corpo todo na cena.” Ele incitava a qualidade da presença, uma energia alterada que não é a sua e que se faz outra. Como pontua Eugênio Barba (1995) na sua antropologia teatral, o trabalho do ator consiste em uma pré - expressividade na cena explicitado em um corpo dilatado, extra - cotidiano na cena. Um corpo presente que se encontrava ali também nas aulas de Cláudio.

Um exercício muito marcante neste período foi a atividade “*Cadê o pato*” – esta atividade depois utilizei em várias aulas minhas e oficinas as quais ministrei de *clown* ou Teatro, uma vez que trabalhei dez anos com esta técnica. O exercício era o seguinte: as pessoas em círculo: uma pessoa pergunta a outra: “cadê o pato?” A pessoa do lado pergunta: “que pato?” A pessoa que perguntou responde dizendo: “o pato” (realizando um movimento corporal e brincando com a inflexão da frase). Exemplo: agacha, contorse a coluna e diz oooooo paaaaaa-tooo. Pode responder com música, com ritmo. A atividade continua até chegar na última pessoa. Este é um exercício completo de trabalho corporal e vocal para o ator, uma vez que não dicotomiza mas, agencia estes dois lugares.

Lembro de em meu trabalho com profissionais e crianças, utilizar esta atividade e principalmente com as crianças, ser confundida com o pato, além de ser uma atividade lúdica, agrega vários conhecimentos práticos com o corpo. Warschauer (2017, p. 43) aborda a importância da

... alegria, humor e do lúdico como condições favoráveis às aprendizagens e à formação, pois permitem uma diferenciação da dor, criando uma fronteira

que a torna pensável, o que possibilita olhar a situação dramática de outros pontos de vista e abrir, assim, o universo de significações possíveis.

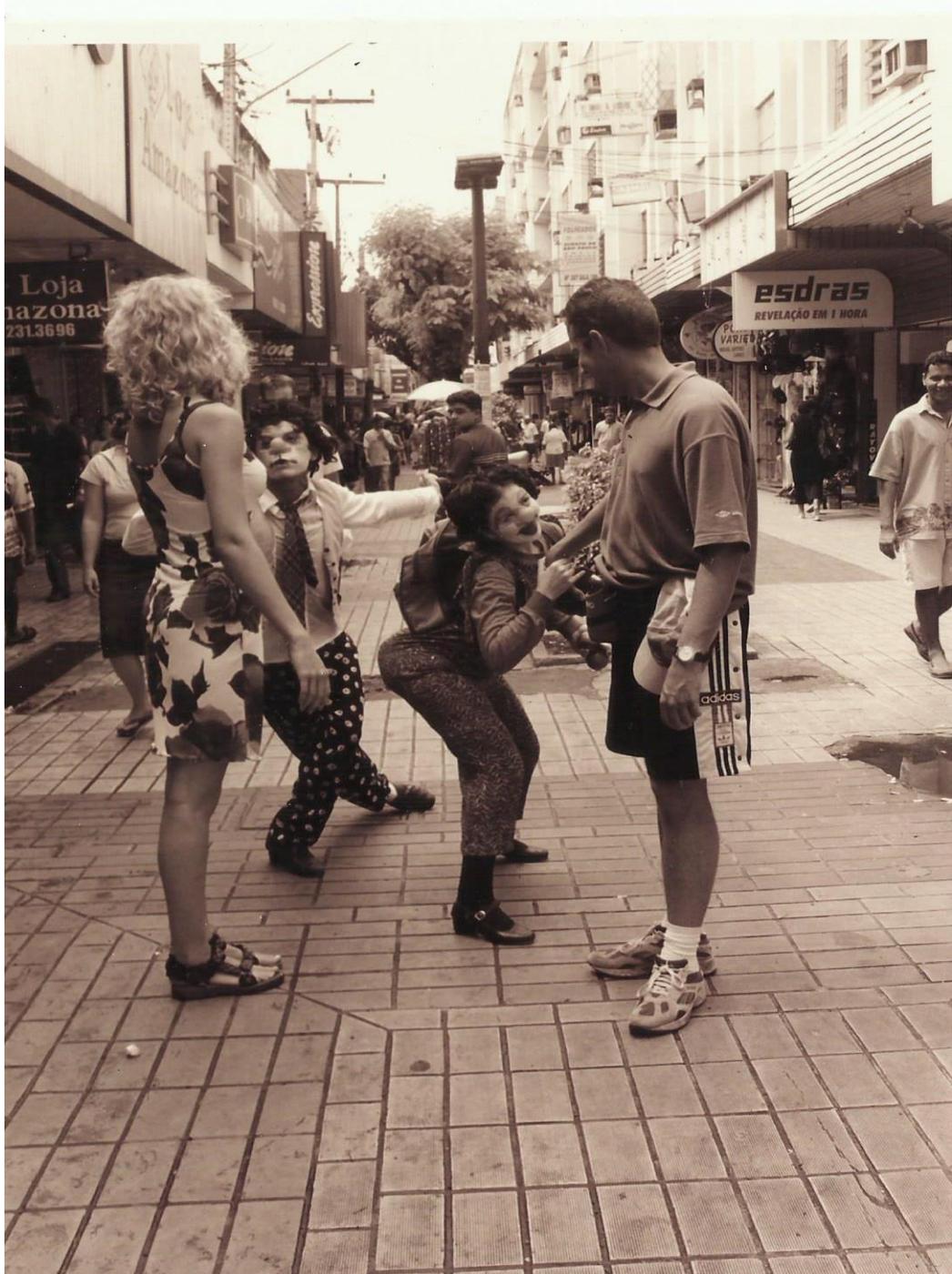
Com as experiências escritas em meu corpo na infância e adolescência, as quais o lúdico e a alegria me constituíram compreendo que em minha trajetória potencializaram um sentido ao que foi vivido, uma vez que há em meu trabalho principalmente como docente-artista uma energia alegre na cena da sala de aula, inventiva, enérgica como a que recebi de Cláudio Ivo no exemplo acima. Uma vez que para mim, este espaço é também um espaço cênico concordando com Ciotti (2014) quando ela diz o professor está diante dos seus alunos há um trabalho vocal, corporal e um lugar de comunicação de seu corpo com os corpos dos educandos. Para tanto, defendo que para um processo de aprendizagem acontecer de forma mais prazerosa se faz necessário um educador com uma potência alegre no corpo que engendre “corpos de conhecimento” (CIOTTI, 2014, p.61) de forma mais sensível e consciente.

Figura 2 - Fonfeia (clown)– construída em 1999 com a experiência da técnica de clown em Crateús



Fonte: elaborado pela autora

**Figura 3 - Fonfeia (clown)– trabalho no centro da cidade em Fortaleza –
exposição**



Fonte: elaborado pela autora

**Figura 4 - Fonfeia (clown)– trabalho no centro da cidade em Fortaleza –
exposição**



Fonte: elaborado pela autora

Fonfeia, personagem que criei no curso do Cláudio Ivo referendado em 1999 (exposta na foto acima) foi um trabalho de dez anos – tempo que atuei com a técnica clownesca. Diversos foram os momentos em que estive com esta personagem ou ministrando oficina de *clown* nos espaços educacionais e culturais de Fortaleza. Destaco esta foto, porque fez parte de um momento muito significativo de uma exposição de um fotógrafo de Brasília sobre palhaços e neste dia da foto passamos o dia inteiro improvisando, eu e outro amigo profissional Heber Stalin. Diversas foram as situações em que fizemos no centro da cidade com nossos personagens. Este por exemplo, foi um momento em que eu fazia malabares (que também aprendi com Cláudio) e uma criança passou e pediu para que eu parasse. Eu parei e ela ficou sorrindo olhando para mim, o fotógrafo capturou a imagem. Esta foto data de 2004, ano em que eu estudava também a técnica de sapateado, ritmo que também tive acesso em um curso do Cláudio Ivo de *clown* com ritmos em 2001, quando retornei à Fortaleza.

Como narrar minha história até aqui? Quais percursos que já me atravessavam? Quais experiências eu ia compondo com a Arte?

Benjamin (1994), em seu texto “O Narrador”, aponta uma discussão sobre experiência e narratividade, que segundo este autor, altera-se devido às transformações ocorridas com o advento do mundo moderno capitalista.

Ainda com este autor, a experiência que o mesmo expõe como tradicional no sentido de ser construída pelo coletivo em um determinado contexto se desfaz com o advento da modernidade, uma vez que a mesma se torna fragmentada pontuando um isolamento do indivíduo e um fim da narrativa enquanto experiência compartilhada.

Benjamin (1994, p. 214), em “Magia e Técnica, Arte e Política”, afirma que “o grande narrador tem suas raízes no povo, principalmente em suas camadas artesanais.” Segundo o referido autor há uma dimensão coletiva dos acontecimentos, alicerçada na constituição de uma memória:

Onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo. Os cultos, com seus cerimoniais, suas festas (que, possivelmente, em parte alguma da obra de Proust foram mencionados), produziram reiteradamente a fusão desses dois elementos da memória. Provocavam a rememoração em determinados momentos e deviam-lhe pretexto de se reproduzir durante toda a vida. As recordações voluntárias e involuntárias perdem, assim, sua exclusividade recíproca. (BENJAMIN, 1994, p. 107).

Assim sendo, há um trabalho da memória na formação experiencial, que procuro compreender a partir das minhas experiências com a Arte, mas, que pontuo como arquivos de uma experiência de mim na consecução do fazer com a arte e que atua na contramão do tempo da sociedade moderna.

Os estudos autobiográficos ligados à autoformação lidam com narrativas, em que Dominicé (2006) aponta a necessidade de atentarmos para a mudança dos processos de formação na sociedade contemporânea, alicerçada em uma velocidade de informações. Segundo o referido autor,

os sentidos de vida apresentados pelo sujeito contemporâneo baseiam-se no nível de (des)estabilidade econômica e sócio-afetiva que o meio oferece. Portanto, cada indivíduo desenha seu horizonte a partir das condições oferecidas em seu percurso, que em grande medida falam dos ambientes que estamos a viver. Nesta perspectiva ele ressalta, por exemplo, que os contextos menos favorecidos, o horizonte biográfico tende a se tornar mais trágico. Os adultos perdem esse recurso e avançam tasteando ao sabor dos

meios disponíveis. Sua história se torna um percurso de sobrevivência. (DOMINICÉ, 2006, p. 348).

Josso (2004) nesta pesquisa possibilita fundamentar os postulados teóricos e os procedimentos metodológicos de nosso estudo, além de alicerçar a discussão da experiência como espaço de formação necessário nos processos autoformativos.

A referida autora explicita sua proposta nas Histórias de Vida e Formação partindo do pressuposto de que somos *singular plural*, uma vez que estamos conectados a nós mesmos e ao outro, em uma experiência coletiva. Somos resultados segundo esta autora de uma produção de sentido em habitarmos o mundo, construindo nossa vida a partir do que fizemos com estas experiências, conosco no entrecruzamento com outras pessoas em nossa trajetória.

Com esta pesquisa compreendo que as experiências estéticas e artísticas vividas por mim agenciam uma produção de si na medida em que me modifico com o que perpassa minha vida numa subjetividade devir permeada por um significado revolucionário: a Arte.

Em 1999, no segundo semestre deste mesmo ano, participei de uma seleção para ingressar no espetáculo “A bruxinha que era boa”, da autora Maria Clara Machado quando ainda residia em Crateús. . Esta peça era financiada pela Prefeitura Municipal da cidade, que tinha como escopo além da montagem do texto teatral, patrocinar uma companhia de teatro que representasse a referida cidade. Foram seis meses em cartaz com a aludida peça no Teatro Rosa Moraes nesta cidade. Foi um trabalho muito importante: meu primeiro trabalho profissional em que recebi *cachê* (pagamento do artista pela sua produção artística).

3.3 PERCURSOS INICIAIS COM A EDUCAÇÃO: MOVIMENTO 1 NO ARTISTAR-DOCENCIAR

No período de 1999 a 2001 quando residi novamente em Crateús também participei por cerca de dois anos, neste período, de formações do Projeto “Um canto em cada canto” (projeto de música realizada na Periferia de Fortaleza, coordenado pela artista, educadora e pesquisadora Ângela Linhares). Este projeto tinha como proposta realizar formações pelo interior do Estado do Ceará para profissionais e

professores da área de coral infantil. Como tive na adolescência em Crateús experiências com a música, esta formação foi uma espécie de caminho de volta neste lugar. Neste ínterim, iniciei meu percurso como educadora. Inicialmente como professora de Português e Ciências, depois como professora de Teatro, em uma escola particular da referida cidade.

Um fato que marcou esta época: a primeira turma que ministrei aula de Teatro (foto abaixo). O ano era 2000. Estudantes da Escola TopoGígio da rede particular de ensino de Crateús. Foi uma significativa experiência. Eu ainda muito inexperiente utilizava a intuição como professora. Embora as formações que eu havia tido via Instituto Dragão do Mar em muito me ajudassem. Lia tudo o que podia sobre o ensino de Arte, além do suporte teórico-prático alçado nos cursos que vinha participando. Resolvi montar com estas crianças, a mesma peça que eu estava em cartaz na cidade: “A bruxinha que era boa”.

A minha grande surpresa era que uma das estudantes mais tímidas queria ser a protagonista (personagem principal). O que fazer?! Eu com minha veia educadora florescendo, quis colocar este papel como desafio para ela, uma vez que a Arte na escola não tem como proposta somente a formação artística, mas, também, visa à formação humana e estética. A estudante aceitou o desafio e foi delineando a personagem em sua própria personalidade. Após esta peça ela explicitava que havia ganhado mais autonomia e que tinha aprendido a gostar de assistir espetáculos. Estreei este trabalho em uma ousada apresentação no teatro da cidade. Teatro lotado. Crianças nervosas e eu à flor da pele. Mas, como a magia do teatro é potente, foi uma comovente apresentação que me possibilitou compreender a trilha da Arte na escola: a da educação no âmbito das dimensões que ressaltei acima (artística, estética e humana). Comprovei isso, quando reencontrei Camila (a aluna) em 2007, assistindo a um solo meu no Teatro José de Alencar. Tamanho foi nosso choro com este reencontro. Ela ressaltou o quanto a Arte e o Teatro foram importantes em sua vida, embora ela não tenha se tornado artista. Atualmente, ela é formada em estilismo e moda na UFC.

Figura 5 - Exercícios de improvisação teatral em grupo – Escola Topogígio em Crateús



Fonte: elaborado pela autora

Figura 6 - Exercícios de improvisação teatral em grupo com objetos – Escola Topogígio em Crateús



Fonte: elaborado pela autora

Figura 7 - Aula de teatro – exercício de clown – Escola Topogígio em Crateús



Fonte: elaborado pela autora

Figura 8 - Aula de teatro – exercício de clown – Escola Topogígio em Crateús



Fonte: elaborado pela autora

Além desta experiência com crianças acima descrita, tive em minha vida, diversas oportunidades em ser professora de criança em escolas particulares e da rede pública, além de projetos sociais. É válido salientar que neste capítulo traço alguns percursos iniciais com a docência, porém, não tenho como intuito trazer todas as minhas experiências e formações com Arte e Educação. Traçamos alguns momentos importantes e nos outros capítulos escolhemos e detalhamos experiências mais pontuais.

AGIR DO VERBO CRIANÇAR

Fernando Bortoncello Boff

“Se eu pudesse, transformava criança em verbo. E saía criançando tudin por aí. Imagina só? Ou melhor, o que mais conseguiria fazer seria imaginar...

Uma vez criançado, um monte de “era uma vez”. Seu pensamento feito de panela de pipoca, a estourar um zilhão de idéias. Todas possíveis. Sabia que pra uma idéia criançada, não existe o impossível?

Por que criança não é verbo se criança é movimento?

Pra cada problema, criançaria uma solução. Pra cada descuido, crianço um afago. Para cada desinteresse, criancei uma investigação.

Se eu pudesse, me transformava em uma Criançadora. Tipo profissão mesmo, saca? Graduação em Criançaria.

Criançar tem a ver com explorar, experimentar, inventar. Brincar com a vida.”

Este trecho do autor acima, do livro “Pequenices: Dança, corpo e Educação”, em muito me fez refletir sobre a minha infância. Além do que, no decorrer da minha vida estive com muitas crianças seja como docente, seja como tia, além da experiência atual de estar gerando uma criança. Estas oportunidades de vida e formação me tornaram uma pessoa mais curiosa e mais inventiva na medida em que o trabalho com criança agencia a inventividade e corporeidade de forma muito presente. Tive alegrias de estar com estas crianças, brincando e inventando junto fabulando com o corpo e com o movimento. Criançando. Tornando-me criançar.

De certo modo, isto também foi um dos elementos da minha vida que me tornou uma docente –artista: as experiências com as crianças, além da arte. Lembrando que o movimento artistar-docenciar que pontuo neste estudo faz um trânsito entre a ação de educar e a ação criativa. A construção de um saber como um ato criativo.

Em 1999, com o intuito de entender como trabalhar com Arte e Educação prestei vestibular para Pedagogia na Faculdade de Educação de Crateús - FAEC em Crateús, depois, em 2001, retorno à Fortaleza e posteriormente, concluo na UECE.

A aproximação com o movimento estudantil da UECE no período da graduação me possibilitou compreender aquele momento como um espaço formativo no sentido de uma realidade em que travavam interesses e contradições sociais, políticas e econômicas: “O nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos actos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual” (FERRATORI, 1988, p. 26).

Alonguei-me para concluir o curso por conta de muito trabalho, uma vez que conciliava a vida como artista e professora de dança e teatro. Porém, “os estudos propostos na faculdade eram de maneira geral muito teóricos e esvaziados de um sentido para minha formação profissional. Entretanto, procurava oportunidades para aproximar o que vivia como professora ao que vivia como aluna na sala de aula da faculdade”. (WARSCHAUER, 2001, p. 62).

A partir de então, e desde a experiência em 2000 na escola Topogígio que citei anteriormente em Crateús, dois movimentos se entrecruzaram na minha vida: o da Arte e o da Educação. Compor estes dois universos não era tarefa fácil, uma vez que eu tinha pouca experiência profissional com a Arte. Além do que trabalhar com Arte no Brasil e em nosso estado nunca foi fácil pelas limitações na formação principalmente dos educadores com os quais trabalhei e que eram de outras áreas de conhecimento: um profundo desconhecimento da Arte além de um tratamento com a mesma de inferioridade às outras áreas. Possibilitar um diálogo entre a arte e a educação era atitude necessária. Além disso, inicio ainda de forma intuitiva o movimento artistar-docenciar no sentido de que eu era uma artista que iniciaria na docência atravessada pelas experiências profissionais com a Arte, assim como posteriormente na minha profissão (na contemporaneidade) uma docente que

injeta em suas aulas uma experiência artística no sentido da inventividade das mesmas.

Após terminar a Pedagogia - passo importante na minha formação no sentido de me propiciar subsídios e procedimentos práticos/teóricos sobre a docência, retorno à UECE em 2012 para cursar o mestrado. Ao findar o mesmo me torno professora substituta nas áreas de Arte-Educação e Didática da UECE em 2014.

Antes deste momento (em 2008) , lecionei como professora substituta no Curso de Artes Cênicas do IFCE. Lecionei também no Mestrado em Saúde Pública com uma participação na disciplina Educação e Saúde, com um *workshop* sobre corpo e depois teorias educacionais.

Nestes movimentos que obtive com a docência universitária desde 2008, o meu caminhar artístico perdurava com grupos de teatro e dança na cidade de Fortaleza, quais sejam: companhia Vidança, companhia Vatá, academia Cláudia Borges de jazz e sapateado, Escola Hugo Bianchi. É importante ressaltar, porém, que nunca deixei de continuar minha vida como atriz e bailarina.

Ressalto a importância de ter sido professora em uma destas academias. O *jazz* era uma dança a qual sempre tive muita dificuldade pela agilidade necessária, a qual eu não tinha. Embora esta dança me levasse para novas descobertas corporais, era sempre desafiadora. Sentia vontade de criar e não conseguia nestes espaços. Algo me incomodava em dançar o *jazz*: era como se eu tivesse só a flexibilidade (sempre tive muito alongamento) nesta dança porque os movimentos para mim eram difíceis e dolorosos. O alongamento era o que me sustentava enquanto execução do movimento ser minha única facilidade. Porém, eu queria me desafiar ainda mais e estes espaços não me possibilitavam isso.

Após este estágio, encantei-me pelo circo, e pelas suas possibilidades criativas e lúdicas que ele instiga. Aprendi algumas técnicas circenses: malabares, perna-de-pau, tecido e clown (tipo de palhaço). Além disso, cursei formações na área para me aprimorar, chegando a ministrar cursos na área de clown e técnicas circenses. Dois trabalhos que destaco na minha trilha como educadora, realizados nesta área foram as aulas ministradas por dois anos em dois projetos, no município de Aquiraz -Ce: Tapera das Artes (financiado pelo Instituto Ayrton Senna), nos anos de 2003 e 2004; e o segundo foi a consultoria em Teatro do Projeto RAP no GAPA

(grupo de apoio e prevenção da AIDS), ministrando oficinas de teatro e clown, junto aos adolescentes menores infratores das SETAS nas FEBENS de Fortaleza, via Ministério da Saúde, em 2002 com mais dois colegas de profissão. Esta última experiência ampliou minhas possibilidades de entender o quão o ser humano é vulnerável e que democracia assim como oportunidades para todos, era algo que já não existia no Brasil. Observava aqueles adolescentes da FEBEM com uma falta de credibilidade neles mesmos. Muito criativos, porém, pouco estimulados por uma sociedade que não os reinserem mas, os estigmatizam.

Cerca de 90% daqueles estudantes eram coagidos pelo social. Não estou justificando o que eles faziam, mas compreendendo que temos na educação brasileira ainda na contemporaneidade uma falha em oportunizar experiências iguais em Educação, Cultura e Saúde para a população brasileira, principalmente nas classes populares. Somos desiguais. Somos desumanos. Nos primeiros três meses que trabalhei na FEBEM chorava pela condição com que aqueles estudantes viviam. Duas das seis FEBENS possuíam um trabalho organizado de ressocialização deles, nas outras quatro pouco se fazia por aqueles jovens. Em nenhum momento quando trabalhamos com estes adolescentes eles nos destratarem. Por que será? Sempre olhávamos nos olhos deles, valorizando-os como gente, como ser humano, potencializando habilidades que nem eles sabiam e nem sequer acreditavam. A Arte tem este poder de olhar, não somente nos olhos mas, no corpo como um todo na capacidade de afetar por experiências que a Arte e no caso das Artes Cênicas mais ainda, por atravessar diretamente a potência do corpo que cria, imagina, agencia, distancia-se da realidade, aproxima, amplia nossa “leitura de mundo” (FREIRE,1996).

Em 2003, participei da montagem do espetáculo “A História de Mariquinha e José de Sousa Leão” (figura 9). Este foi muito instigante por me propiciar um trabalho que dialogasse com a dança, o teatro e a música, além de ser um trabalho inserida no contexto da Cultura Popular. Neste trabalho, aprendi conceitos do importante grupo teatral brasileiro LUME⁹ de São Paulo em que emergimos nas leituras e nas experiências corporais que o diretor da peça incitava durante o processo. Estudávamos e experimentávamos a *dança pessoal* e a *mímese corpórea*.

⁹LUME - Núcleo interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da Universidade de Campinas - UNICAMP

O termo “dança pessoal” vem do treinamento pessoal. Ele tenta dissolver um sentido mais “mecânico” de “exercício” que pode estar embutido na palavra treinamento, e incluir uma dimensão mais fluídica, orgânica, viva, através da palavra dança. Já o termo pessoal tenta evocar o sentido de não preestabelecido, de não predeterminado, portanto, algo pessoal do indivíduo, criado por ele, algo a ser encontrado. (BURNIER, 2001, p. 141. Grifos do autor)

A técnica da mímese corpórea se situa entre o treinamento e a montagem. Ela já não é em si treinamento, mas, ao mesmo tempo, por ainda não existir deve ser treinada. [...] precisa de um treinamento que a anteceda, mas, ainda não é técnica de representação. (BURNIER, 2001, p. 141. Grifos do autor)

Figura 9 - “A História de Mariquinha e José de Sousa Leão”



Fonte: Festival de Teatro de Fortaleza, em 2006 – arquivo pessoal

No ano de 2004, outro momento importante na minha vida: O ingresso no Curso de Artes Cênicas do IFCE. Nesse período, eu cursava outra graduação: Pedagogia na UECE. O ingresso na formação superior em Artes me abriu muitas portas, ampliou caminhos, um divisor na minha formação: possibilitou eu ser bolsista do PIBIC; criei com três colegas da minha turma, o grupo 3x4 de teatro (experiência que detalho mais à frente como uma ecoformação em minha vida), em que montamos diversos espetáculos, que circularam em Fortaleza e fora dela, tais como: um solo meu de dança e teatro intitulado “As Rosas”(que analiso os aprendizados deste trabalho pela dificuldade e alegria em fazer um solo como atriz), inspirado na obra de Clarice Lispector; Os espetáculos do grupo 3x4 de Teatro “Aniversário de Casamento” (montagem - SECULTFOR) e “CURTAS Nº 1”; Tive a oportunidade de ser dirigida por Joca AndradE (ator ,diretor cearense e professor de Teatro) na

montagem do espetáculo de conclusão do curso, 2007: “A semente”(figuras 10 e 11), em que participei como atriz e preparadora corporal do elenco. No ano de 2004, iniciei projetos de preparação de corpo para atores em alguns grupos de teatro da cidade, em que o trabalho era direcionado para a montagem de algum espetáculo.

Figura 10 - Espetáculo “A semente”, conclusão Faculdade de Artes Cênicas, direção Joca Andrada,2008 – arquivo pessoal



Fonte: elaborado pela autora

Figura 11 - Espetáculo “A semente”, conclusão Faculdade de Artes Cênicas, direção Joca Andrada,2008 – arquivo pessoal



Fonte: elaborado pela autora

Em 2005, ingressei no Curso Técnico em Dança (SENAC e Dragão do Mar). Esta foi uma formação de dois anos, voltada para o intérprete-criador em dança. Este curso foi mais um divisor na minha carreira profissional por me possibilitar apreender a dança como um pensamento estético circunscrito na arte contemporânea. Este curso me fez perceber a minha verdadeira dança, pois, até então, só dançava a dança dos outros. O desafio era necessário para mim, enquanto artista e professora desta linguagem artística. As aulas desta formação se dividiam em teóricas e práticas com renomados professores. A partir desta formação conheci a História da Dança, através da Professora Rosa Primo Gadelha. Durante o referido curso, um espetáculo que construí que em muito mobilizou o meu fazer como bailarina explicito abaixo. (figura 12 abaixo – Tiúgueder)

Figura 12 - Espetáculo “Tiúgueder”, Heber Stalin e eu



Fonte: Festival de Teatro de Fortaleza, 2006

Sala de ensaio: Eu e Heber tentando agenciar nossos corpos na criação de um espetáculo curto para apresentar no I MOVA-SE do Curso Técnico em Dança

no início de 2010. Este evento criado por nós estudantes do curso e coordenação do mesmo tinha como proposta realizar uma mostra de pequenos trabalhos criados pelos estudantes do curso. Heber cursava comigo esta formação e era um grande amigo desde os tempos de Crateús que a vida e os caminhos adversos nos separou. Ele iniciou assim como eu sua carreira artística no teatro e depois o sapateado o encantou e o teatro ficou em segundo plano. Eu continuei com o teatro e a dança.

Lembro deste dia em muito ter me emocionado por ter de novo a oportunidade de contracenar com Heber. Ele muito profissional disse: “E então, por onde vamos partir? Queria trabalhar força, peso e algumas composições de movimento que tenho. Topa que eu dirija? Tenho umas frases (termo que indica partitura de movimento em Dança) de sapateado também. Posso experimentar contigo e vamos compondo juntos”. E eu disse ok. Nesse movimento Heber fez um aquecimento de força em que trabalhávamos peso do corpo do outro e foi me passando a sequência coreográfica de chão que eu com muita dificuldade tentava executar. Ele tinha uma forma de se movimentar muito ágil e de muito trabalho de força. O meu movimentar era bem mais suave, mas, topei o desafio. Trabalhamos por duas horas.

Durante quase dois meses ensaiando três vezes por semana, trabalhamos na célula mínima de “Tiúgueder” espetáculo acima que depois reelaboramos incluindo teatro e Dança. Mas, para o MOVA-SE apresentamos o material somente de Dança com algumas frases de sapateado e dança contemporânea. O sapateado para mim foi muito fácil por eu ser sapateadora também, mas a composição de movimento de Heber era muito diferente do meu corpo. O que foi um desafio enorme para mim. A cada ensaio eu saía com o corpo esgotado. Ressalto este espetáculo acima porque foi muito difícil de construir pelas exigências corporais do mesmo.

O espetáculo necessitava de várias técnicas: interpretação, dança contemporânea, sapateado e circo. Iniciamos o ensaio: Heber um sapateador, eu também sapateava, mas a coreografia de dança contemporânea era o que mais dificultava. Heber trabalhava com força e exercícios de chão que para mim ainda eram muito difíceis. Eu tinha uma formação em jazz e sapateado. Dança Contemporânea naquele período era muito difícil para mim. Os exercícios de chão

me indicavam a necessidade de trabalhar com o centro de força do corpo e a minha limitação para tal. O circo e o teatro estavam mais fortemente construídos tecnicamente em mim junto com o sapateado. Ensaíamos muito. Longo trabalho de três meses para estrearmos no Festival de Teatro de Fortaleza, em 2006 onde nos rendeu alguns prêmios e minha indicação e dele como ator e atriz. Depois estivemos em cartaz em alguns teatros da cidade.

Este espetáculo foi uma experiência formativa na minha caminhada pelos novos aprendizados em relação à Dança Contemporânea: criar gestos meus que não fossem copiados por outra pessoa; me possibilitou uma consciência da necessidade de trabalhar o elemento força na minha formação como bailarina, além da necessidade de exercitar o centro de força (na região abdominal); me proporcionou o conhecimento de ritmos brasileiros com o sapateado (tais como: Maracatu, samba). Uma vez que na minha formação como sapateadora só conhecia ritmos americanos (de onde o sapateado se origina); aprendi a ter resistência corporal e reorganizar minha respiração. Era um espetáculo exaustivo que exigia muito fisicamente. Esta experiência ensinou-me a perceber os limites do meu corpo e compreender os dos outros, principalmente no lugar de docente em que a multiplicidade dever ser permeada em uma aula de Arte.

Concluí o Curso Técnico em 2007, com uma experiência singular: coreografar bailarinos profissionais. O título do trabalho “Delicetesse: ensaio para ser mulher!”, proposta realizada por três mulheres e um homem, inspirado na obra de Clarice Lispector. Com ele, criamos uma companhia de dança, que nos rendeu mais dois anos de trabalho com as montagens: “1,2,3 e já” e “Comboio”. Para mim, o curso técnico inicialmente foi um curso muito difícil, uma vez que a aludida formação do mesmo focava na dança contemporânea que eu nunca havia tido contato, quais sejam: contato e improvisação, dança contemporânea, análise do movimento dançado. Meu corpo estava condicionado a repetir sequências e não a pensar ou criar as mesmas. Entender como o movimento se processava no meu corpo era algo difícil. Um questionamento importante é: será que eu havia aprendido Dança? Mas, o que era mesmo esta tal de dança contemporânea? Foi nesse contexto também que conheci mais proximamente um dos cosujeitos que trago no fazer desta pesquisa como heteroformação que foi Andrea Bardawil.

Em 2007, outra formação significativa estava por vir: o ingresso no Curso de Extensão “Dança e Pensamento”(UFC). Um lugar de muitos aprendizados, potencialidades e bons encontros. Este foi um curso que proporcionava o diálogo da dança em interface com outras linguagens, tais como: Filosofia, Teatro, Música, Novas Tecnologias, Educação Somática, Ensino, Corpo, Análise do espetáculo coreográfico, Performance. A heterogeneidade dos alunos do curso era uma formação à parte: atores, bailarinos, professores e pesquisadores de dança, psicólogos, artistas plásticos, médicos, pedagogos, filósofos, jornalistas, coreógrafos. Tivemos aulas com renomados professores. Difícil retratar com palavras esta formação e os seus desdobramentos, que foram muitos.

Em 2008, a realização de algumas aulas como professora convidada no Curso de Licenciatura em Teatro do IFCE, nas disciplinas de Linguagem do Movimento, Consciência Corporal e Composição Coreográfica. Esta última foi uma experiência que perdurou até 2010 e que me propiciou alargar o conhecimento sobre a docência do Ensino Superior, despertando o meu interesse pela carreira acadêmica. No âmbito pessoal tive um problema de saúde que me aproximou de técnicas que passei a estudar e trabalhar com e a partir delas até a contemporaneidade: Consciência corporal e Educação Somática (técnicas que trabalham com a consciência e reorganização do corpo acionadas pelo cognitivo, motricidade e o sensorial). É válido salientar que além desta experiência no IFCE algumas situações me conduziram em minha vida para a docência universitária: A primeira experiência que eu tive como monitora de Psicomotricidade no Curso de Pedagogia foi muito importante, embora eu já fosse professora da Educação Básica e docente há bastante tempo. Assim como a experiência com pesquisa em Artes Cênicas, em que eu fui bolsista PIBIC. Estas duas experiências me possibilitaram aprender sobre planejamento e organização da pesquisa e da docência.

Como ressaltai posteriormente, iniciei minha carreira como professora, em 1999. E nesse caminhar muitas foram as oportunidades de trabalhar com o ensino de dança e teatro, como especifiquei anteriormente. Diversos públicos, muitos olhares. Nestas possibilidades ensinativas, o interesse em investigar sobre a minha prática me atravessava. Compreender o quê, para quê e porque ensinar estas linguagens artísticas é importante; e devo salientar que a partir de estivas de minha formação artística e docente ressignifico minhas experiências como um lugar

aglutinador dos meus projetos de vida e profissional. Como pontua Josso (2004, p. 39),

o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.

Quero dizer que com estes recortes dos relatos de minha formação profissional que quando se fala em arte a experiência nela enquanto formação estética e humana torna-se imprescindível. Pois, como denomina Josso (2004p. 48), “a experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação”.

Destarte, senti a necessidade de buscar um Curso Superior em Arte e por isso, também cursei Artes Cênicas no IFCE como salientei. Nestes dois cursos tive experiências que me levaram ao interesse maior para com a pesquisa e a docência. Especificamente: a monitoria na disciplina de Psicomotricidade na UECE e a Bolsa PIBIC no IFCE, me fizeram entender, sobretudo a necessidade da pesquisa e da sistematização da mesma. Com esta oportunidade pude aliar a dança e o teatro em uma pesquisa acadêmica.

“Foi nos anos da faculdade que passei a assumir mais minha formação, procurando formas alternativas de lidar com o que me era proposto” (WARSCHAUER, 2001, p.61,), buscando “uma carreira *que me fizesse sentido*.”(WARSCHAUER, 2001, p.61 grifo da autora). Portanto, venho me dedicando “... como profissional da educação, à busca de uma aproximação entre o que pensamos e o que fazemos, à criação de oportunidades [...] para a escrita da própria vida, com suas múltiplas possibilidades”. (WARSCHAUER, 2001, p.32).

Em 2009, saliento o meu ingresso no Projeto Dançando na Escola (detalho este projeto em outro capítulo como momento importante na minha ecoformação) que me possibilitou alargar a compreensão da dança como proposta formativa na escola pública. Além de trabalhar na assistência, realizando visitas nas escolas com o intuito de conversar com a gestão das escolas sobre o andamento do projeto, tive como importantes coadjuvantes os cursos de formações chamadas de “Seminário de Alinhamento 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 aproximaram ainda mais meu interesse pela dança e educação, em 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. Trabalhei neste projeto até março de 2012 em virtude da dedicação exclusiva para o mestrado.

3.4 AGENCIAMENTO COM A PESQUISA: MOVIMENTO 2 NO ARTISTAR-DOCENCIAR

A dança e o teatro sempre estiveram juntos no meu caminhar. Desde os experimentos nas duas faculdades que cursei, tentei articular estas duas linguagens artísticas como áreas de conhecimento a serem investigadas, principalmente a partir da minha prática como educadora. O interesse em aliar a pesquisa ao meu exercício docente era algo que me afetava.

A partir desse interesse, ingressei no grupo de pesquisa “Poéticas do corpo”, em 2007, no IFCE. Neste lugar consegui realizar algumas produções artísticas e científicas que me impulsionavam cada vez mais para o mundo da pesquisa. Quando estava concluindo as duas graduações sentia a necessidade de continuar estudando teoria e prática no ensino de arte, mas, especificamente na dança e no teatro.

O ano de 2011 foi um ano muito potente e difícil, pois embora eu tenha sido aprovada no Mestrado Acadêmico da UECE, meu querido tio e também padrinho faleceu. Um grande ser humano que me acompanhou e muito incentivou na minha estrada com a arte. Neste mesmo ano retorno ao IFCE, agora, como professora temporária. Ministrei por um semestre as disciplinas de Linguagem do movimento e Composição coreográfica no Curso de Licenciatura em Teatro. Este movimento me instigou ainda mais para a docência na universidade.

As aulas tanto do mestrado quanto do doutorado foram muito provocadoras, no sentido de instigar percepções, reflexões. A disciplina de Teorias e pesquisas educacionais, foi bastante abrangente, embora uma disciplina muito curta para abordar todas as teorias educacionais em um semestre. Mas nós tivemos

aulas, conhecimento, aprofundamento das teorias educacionais de uma forma muito interessante porque foi a partir de seminários com os estudantes.

Estas aulas propiciavam essa troca mesmo entre nós estudantes, o que foi muito mobilizador. Assim sendo, destaco a disciplina de Metodologia do Ensino Superior com Socorro Lucena, muito importante para minha formação como docente na universidade. Embora a professora Socorro não tivesse sido a minha orientadora, eu fiz com ela o Estágio de docência em Didática, porque na época o meu orientador, prof. Albio tinha alguns orientandos.

Ingressei no mestrado com um projeto que abordava uma investigação na relação entre corpo, movimento e artes visuais. Embora este fosse um projeto que tenha me fascinado na sua feitura e possibilidade investigativa, meu orientador, Prof. José Albio Moreira de Sales me apresentou outra proposta que embora me fizesse reiniciar a pesquisa instigou-me ainda mais a estudar a dança. Sua sugestão era que eu inquirisse sobre alguma temática relacionada à História da Dança no Ceará. E assim fui enveredando pelo caminhar histórico que em muito possibilitou alargar o conhecimento sobre a História da cidade, Fortaleza. Nossa pesquisa foi intitulada Dançando Descalço: A Escola SESI/Dennis Gray na formação em Dança na cidade de Fortaleza (1974 -1977).

Assim sendo, é importante destacar os diversos aprenderes que nos atravessam no período do mestrado e agora no doutorado. Como afirma Josso (2004):

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 como experiência formadora.

É impossível nos distanciarmos do ser humano que somos quando estamos imbuídos na tarefa de pesquisar. Afinal, escrevo, pesquiso, penso, imagino, crio com o meu corpo que é o que sou. E este estudo ensinou-me para além da academia, dos conhecimentos e dos autores os quais aprendi a ler e a conhecer a partir do meu caminhar pesquisatório. Portanto, considero necessário ressaltar meus aprendizados a partir das experiências vividas neste estudo. Nas palavras de Warschauer (2001, p. 16. Grifo da autora),

falar de si e das próprias relações como real em propostas de formação é enfrentar uma tradição científica que tem privilegiado análises da exterioridade dos fenômenos, tratando-os com a objetividade que caracteriza a ciência moderna, a ciência cartesiana, que fragmenta os fenômenos para observá-los “de fora”, partindo do pressuposto de que o cientista, enquanto observador, dispõe de objetividade e neutralidade perante o observado. Trata-se, portanto, de reintroduzir o autor, enquanto sujeito e pessoa, explicitando sua representação do mundo e seus instrumentos de compreensão, antecipação e ação.

No período do mestrado, um dos momentos que considero importante foi o Estágio em Didática com a profa. Socorro Lucena. Este foi um momento elucidativo que propiciou muitas reflexões. A Professora Socorro trouxe em sua forma peculiar de ser professora, encontros/aulas que me possibilitaram entender o Estágio como um lugar formativo importante para o estudante seja em que instância do conhecimento for: graduação ou pós-graduação. Embora eu tenha tido como professora, algumas experiências com o Ensino Superior, a minha experiência no Estágio em Docência no Mestrado, me permitiu alargar os conhecimentos sobre a docência na universidade. O Estágio em Docência é um espaço importante para a construção do estudante como educador. Quando a docência se transforma em uma atividade para o estudante, ele reconhece a singularidade da sua formação. Reconhece que há um universo de outras coisas para aprender. Entendo que o momento do referido Estágio foi um momento de (re) constituição da prática docente para quem tem experiência como professor ou um momento de constituição para o estudante que ainda não tem vivência como professor. Portanto, um momento imprescindível para a formação do estudante.

A experiência com a professora Socorro Lucena me fez compreender o quanto o estágio é uma instrumentalização da prática à luz de uma fundamentação teórica. Pois, não consigo separar a prática da teoria no ensino. É importante destacar isso porque ainda existe uma compreensão limitada de que o trabalho docente embute uma prática não reflexiva.

Como afirmam Pimenta e Lima (2010):

Essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional. A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou desvinculada da prática.

Eu não conhecia a professora Socorro. À medida que eu a observava ministrando aula, me provocava inquietações. Embora eu já atuasse na docência, aquele lugar de estagiária, em que eu repensava o planejamento de aula, a organização de como instigar o processo de autonomia no educando, uma vez que considero nossa grande função com educadores. Observar Socorro ministrando aula era um grande aprendizado, era um exercício de escuta muito prazerosa.

Um ano depois a professora Socorro saiu por um motivo de licença, e eu assumi o concurso como substituta na UECE, na disciplina de Didática onde eu estagiei – no curso de Letras e Filosofia. Todo o material que eu tinha anotado dela foi muito importante como base para que eu planejasse as aulas.

Outro momento importante no mestrado foi a disciplina que tive com meu orientador, que foi a disciplina de Ensino de Arte, a partir da minha pesquisa. Discutíamos e íamos lendo livros preparando o material para a minha qualificação. Um período intenso de mergulho na pesquisa.

2014: Término do mestrado e convocação para professor substituto da UECE, que eu havia sido aprovada ainda em 2013. Esta foi uma experiência muito instigante porque quando fui convocada para substituir a professora Socorro Lucena na disciplina de Didática para os cursos de Letras e Filosofia, na qual fiz Estágio no mestrado nestes mesmos cursos. Além disso, como professora desta área do conhecimento habitei quase todas as Licenciaturas da UECE, o que me potencializou conhecimento mais alargado acerca do ensinar e de ser educadora e do compromisso para tal. Outro momento instigante foi ministrar Arte - Educação na Licenciatura em Pedagogia. Estes foram momentos de escuta. Descobertas Surpresas. Caminhos e (des) caminhos.

Sobre meu caminhar como pesquisadora, o PPGE potencializou minha formação em pesquisa e para a docência também aliando estas duas instâncias. O mestrado foi um lugar de muitos atravessamentos. Embora o tempo seja curto há a vontade de fazer a pesquisa. O que aprendi foi além das disciplinas cursadas advém da participação no grupo de pesquisa do qual faço parte – IARTEH que é um grupo de investigação com pesquisa e Arte, ensino e História.

Este é um grupo em que nós conversávamos muito sobre a área de Arte. É um espaço muito alentador, porque são pessoas de diversas linguagens artísticas, debatendo como nós, pares, artistas e professores de Arte.

E as próprias disciplinas do PPGE: Eu lembro que as minhas disciplinas do mestrado, foram muito importantes para ter um acesso, um ritmo de leitura, um ritmo de reflexão. Uma vez que são muitas informações à medida que eu lia e refletia potencializava em mim um ritmo de estudo e ações da docência e pesquisa importantes para o pesquisador.

Ainda em 2014 fui aprovada na seleção do doutorado que ao iniciar em 2015 muitas inquietações me acercavam, dentre elas: A temática da minha pesquisa que eu considerava muito igual ao estudo do mestrado.

No doutorado, como o tempo é maior, você vai conseguindo respirar. A pesquisa vai assentando e há uma maturidade do pesquisador atravessado pelos conhecimentos. E eu tive uma experiência muito forte também no doutorado que foi o doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa. Eu tive oportunidade de estudar numa Faculdade que trabalha muito com a perspectiva do corpo – que é uma área que eu estudo. Inclusive neste período mudei a temática da pesquisa do doutorado, uma vez que estar em outro país me fez perceber que a pesquisa no doutorado estava muito próxima a do mestrado. Mudei a temática em função de experiências com aulas sobre história de vida. E o meu orientador aceitou o desafio e fizemos a mudança. O PPGE ampliou meu olhar para a pesquisa de uma forma muito aberta, diferenciada e múltipla.

Nesse processo, com esta pesquisa de doutorado entendo que narrar as minhas experiências de vida e formação situando-as no contexto da minha história, a partir do que sou hoje, me faz ressignificar esta experiência desamarrando-me de alguns sentidos particulares e limitantes. Segundo Warschauer (2017, p. 132):

Ao compreender-me, amplio as possibilidades de compreensão dos outros. Ao identificar diferentes maneiras de perceber, reagir e significar as experiências, pelo exemplo do que eu própria vivi em minha vida, percebo que cada um, na sua singularidade e na sua própria etapa de desenvolvimento, o fará de maneiras diferentes. Em vez de julgá-lo, tentar compreendê-lo.

Muitas foram as dificuldades nos quatro anos de doutorado, que engendravam um potencial formativo, que para aprender com elas necessitava perceber a minha forma de ver e habitar o mundo. A solidão, a ansiedade. Após o primeiro ano de doutorado, a união da estudante com a docente efetiva do IFCE em Crateús, uma vez que no primeiro ano de doutorado tive uma dedicação exclusiva do mesmo como bolsista e em 2016 assumi o concurso. Estes movimentos

perpassavam uma vontade de realizar uma pesquisa que tivesse sentido para mim, aos leitores e artistas, educadores e pesquisadores que pudessem coabitar comigo nesse caminhar.

As dificuldades com o tempo, também foram recorrentes no doutorado. Por estar cursando o mesmo, o IFCE campus Crateús me liberava um dia de trabalho. Porém, as viagens semanais com duração de 720km, seis horas de ônibus são muito cansativas. A minha família residia em Fortaleza, por isso, a necessidade do ir e vir. Ainda em 2016, minha mãe-avó começou seus problemas de saúde que findaram, com sua “morte” em 2017. A dor de ter que estudar, pesquisar enquanto minha mãe pedia minha atenção para cuidar dela. Nós, filhos que morávamos com ela dividíamos esta tarefa que não foi fácil.

Explicito uma gratidão enorme ao meu orientador, prof. José Albio Moreira de Sales pela sua compreensão e confiança na condução deste trabalho. Ele foi além de orientador, um parceiro, um pai. Em todos os momentos que precisei. Trabalhar junto é um movimento da educação em que estudantes e educadores aprendem, em conformidade, como pontuava Paulo Freire. Prof. Albio é um orientador que discute, incentiva na pesquisa. É um Mestre. Desde quando mudei o tema da pesquisa ele apoiou se mostrando muito solícito.

Tive momentos muito difíceis no fim de 2017, uma lesão séria no quadril que me fez parar por quatro meses, devido às longas viagens para trabalhar em Crateús, solicitei inclusive a remoção por motivo de saúde mas, o IFCE com a junta médica me negou embora eu tivesse um arsenal de exames e laudos médicos que evidenciava as não condições para viajar. Resistência. Fiz muitos tratamentos que aliviaram a lesão. Retorno ao trabalho com algumas dificuldades com o quadril mas, o aumento da quantidade de atividades físicas me fez melhorar bastante.

No fim de 2018, uma surpresa não prevista: a gravidez da minha filha, que me fez praticamente parar nos três primeiros meses da gestação, por conta das cólicas, enjôos e oscilação de pressão, dentre outras complicações como anemia e sangramentos. Todas estas dificuldades a própria Metodologia das Histórias de Vida e formação que eu estava estudando me ajudava a compor caminhos para avançar, além da terapia que tive que iniciar quando em 2017, eu sabia que minha mãe-avó estava morrendo. Entender esta separação não foi fácil.

Assim sendo, o doutorado vem sendo uma experiência formativa para além da pesquisa, uma potencialidade de um olhar também para as dificuldades e o aprendizado com elas. Como ser a partir desta metodologia estudada desta pesquisa mais protagonista da minha história? Refletindo sobre estas dificuldades noto um sentido formativo na forma como lidei com elas e os diversos apoios encontrados: meditação, ioga para grávidas, pilates (que já fazia, mas intensifiquei), terapia, reflexão sobre as experiências de vida, acupuntura, fisioterapia, acompanhamento com uma doula. Uma reflexão na relação comigo e com o outro - meu orientador, família, amigos, livros. Assim, o que vivemos é fundamental para que a experiência seja formativa.

Esta pesquisa-formação pode ser analisada como uma experiência formativa por: me possibilitar um diálogo entre as minhas idéias e a dos outros (artistas-cosujeitos) deste estudo que gentilmente estiveram comigo nessa trilha; minha relação com a pesquisa e a sensibilidade no sentido de me afetar com uma pesquisa que potencializasse sentido em um trânsito com sentimento e escrita; relação entre ciência e Arte; a percepção da minha metodologia de ensino de forma mais clara e fundamentada.

Assim sendo, estas experiências me mobilizaram como uma artista andante da arte, educadora e professora que partilha, recebe troca, se afeta, que redescobre a minha força, que resiste, persiste. Compondo e habitando novos mundos.

Em março de 2015, foi anunciado que estava aberta a seleção para bolsas de doutorados sanduíches no PPGE/UECE. Isto de alguma forma já me interessava desde que em 2014, participei de um curso com escritor português Gonçalo M. Tavares¹⁰ “Corpo e Pensamento” no Seminário de Dança e Teatro, realizado pelas Licenciaturas em Teatro e Dança da UFC. Gonçalo me encantou pela sua genialidade em conhecer tantas áreas com tamanha simplicidade e que atravessava tantos conhecimentos. A partir deste contato passei a ler a obra de Gonçalo assim como a me interessar por estudar na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, lugar no qual ele é professor. Após saber da seleção para bolsas no doutorado sanduíche soube que Gonçalo viria novamente à Fortaleza ministrar um curso intitulado “Corpo e imagem”, o qual novamente

¹⁰Importante escritor português. Um dos autores mais premiado e traduzidos na contemporaneidade, por todo o mundo.

participei. Este curso aconteceu para 30 pessoas na vila das Artes, o que me possibilitou ter uma proximidade convidando-o para me supervisionar no doutorado sanduíche. Porém, ele indicou-me outro professor que se adequava mais a minha temática e gentilmente fomos dialogando. Deste modo, após enviar e-mail para professor indicado por Gonçalo e ser aceita pelo mesmo, professor Daniel Tércio, iniciei minha saga rumo ao doutorado sanduíche, que posteriormente deu certo.

2015 Corpo/travel/devir –um corpo brasileiro em Lisboa - Doutorado Sanduíche

10 de setembro. O avião aterrissa. Alívio. Medo. Confusão. Lisboa. Portugal. Uma moça gentil gesticula e ajuda com minhas malas. Dor no ombro. Ansiedade. Misturas. Esse é apenas o início de um movimento que modificou meu olhar como pesquisadora, profissional e ser humano. Naquele instante, euforias em mim. Um corpo cansado, mas com uma alegria pulsante. Enfim, chegou. Um choque: a seriedade dos corpos que por ali atravessavam, eram corpos rígidos.

Despeço-me da moça. Combinamos um café que infelizmente não aconteceu. Amigos queridos me buscam no aeroporto. À primeira vista: encanto. Arborizada, clara e colorida. É assim que Lisboa se apresentava. Esta cidade tem um colorido que nos torna curiosos, desperta em nós uma vontade de respirar neste espaço límpido. Corpo extenso. Mergulho. Segunda vista: apartamento - lugar onde morei. Aconchegante, pequeno, espaço necessário. No quarto, terceira vista: um campo verde. Cheiro de mato. Saudade de casa. Saída. Volta.

Primeiro ato: conhecer a cidade. Corpo de pesquisadora, olhar atento. Assim como a pesquisa, tive um corpo em um percurso de três meses que descobriu novos horizontes, ampliou espaços, modificou zonas de conforto. Ancorou-se, “formou-se”.

Fez parte de minha formação conhecer o pensamento em arte contemporânea, em Portugal. Acredito que a tese é um corpo. Lisboa me proporcionou muitos encontros e afetos. Lugares de um não ser. A cidade em seu paradoxo, amortece e enfoca diversas personalidades.

Em Lisboa, a oportunidade de visitar diversos museus, espaços de Arte e espetáculos, livrarias e bibliotecas ampliou minha percepção na diversidade de leituras e no acesso a materiais sobre corpo, teatro e dança. A biblioteca da Faculdade de motricidade humana em muito me chocou no início pela tamanha

diversidade e acervo nas áreas de corpo e Dança. Um grande acervo de referências em outras línguas também. Isto me atentou a necessidade de retomar os estudos da língua inglesa. Importante destacar também a quantidade de dissertações e mestrados na área, uma vez que esta Faculdade aglutina os cursos de Educação Física, Fisioterapia, Dança. Além de mestrados e doutorados nas referidas áreas e em Psicomotricidade.

Importante destacar antes das bibliotecas, a visita em dois lugares que em muito potencializaram minha experiência como ato da leitura: A primeira delas foi a Fundação José Saramago (autor que leio e me fascino) . Uma casa de livros. Conhecer este espaço me tomou de alegria! De êxtase! Queria morar naquele lugar de livros, memória, cultura e poesia. Poesiar ao vento, em meio à Arte. O documentário que estava sendo exibido sobre o poeta Carlos Drummond de Andrade me fez perceber a dimensão do meu lugar, Brasil. Saudades do Ceará. A segunda delas foi a visita à Casa Fernando Pessoa, autor que em muito admiro e devoro em minhas leituras. Pensei com Pessoa, estive e fui ele em meio a uma casa que conta sua história de vida que em muito me emocionou, principalmente quando na entrada de seu quarto vi suas escrituras, seu acervo de livros, habitando os espaços daquela casa.

As leituras e estudos nas bibliotecas foram momentos de uma profunda experiência física com o ato de ler. Como diz Gonçalo M. Tavares em suas aulas: “a leitura é um ato físico”. Lembro de sair em um estado de êxtase por diversas vezes pelo acervo que as bibliotecas continham a minha disposição, além de acessos às pesquisas de outros países. Um curso interessante que participei foi “Técnica de análise de dados na pesquisa qualitativa” na própria Universidade que além de conhecer outras técnicas, possibilitou-me ter acesso à base dados da B-On, uma das maiores da Europa em termos de acesso à pesquisa de dissertações e teses. Estudei nas seguintes bibliotecas: Nacional, da Faculdade de Motricidade Humana, da Faculdade de Letras e Educação da Universidade de Lisboa, na Fundação Calouste Gulbenkian (uma fundação de Arte).

Na Faculdade de Motricidade Humana, tive a oportunidade de assistir as aulas no Mestrado em Psicomotricidade de Gonçalo M. Tavares, professor e escritor que falei anteriormente. Cursei a disciplina “Corpo e pensamento contemporâneo”, além das aulas com o professor que me orientou, Prof. Daniel Tércio na disciplina

História da Dança. É válido salientar que no doutorado sanduíche minha pesquisa era outra, por isso o enfoque na Faculdade de Dança. No que concerne ao Teatro, tive a oportunidade de assistir palestras na Universidade Nova de Lisboa, como a do ator brasileiro Renato Ferracini do grupo de Teatro LUME que ministrava um curso no Mestrado em Artes Cênicas. Assim como, assisti a espetáculos de Teatro como “Hamlet”, visitei o museu da Marionetas, fui ao teatro garagem, importante espaço de artistas alternativos, Teatro Maria Antonieta, Municipal, dentre outros. Os medos. As dificuldades. Um deles foi o período de ameaça pela corrente terrorista. Experienciei em Lisboa um período tenso. Pois eu estava na data em que houve o “atentado” em Paris, no dia 13 de novembro de 2015.

Uma dificuldade que não poderia imaginar era o preconceito contra brasileiros em Lisboa. Principalmente com as mulheres. Muitas resistências. Três palestras em muito fomentaram a minha mudança de objeto de estudo da tese: A do prof. Antônio Damásio, neurocientista que venho estudando por ele pesquisar o corpo e o cérebro humano; além do corpo e o sentimento. Vê-lo por duas horas explicitando sobre esta temática foi uma experiência única, na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, na aula inaugural do Doutorado nesta área. A palestra e lançamento do livro na Faculdade de Educação sobre Pesquisa e Educação do prof. Antonio Nóvoa, autor de livros que tratam da temática desta tese em muito potencializou a minha mudança na travessia da pesquisa. E por fim, a palestra do Prof. José Gil, filósofo que pesquisa corpo e Dança e que muito agencia o conhecimento nestas áreas. É um autor que venho também estudando. Assisti sua fala em um evento sobre corpo que participei. Espaços de formação na dimensão pessoal e profissional. O que Lisboa me proporcionou mobilizou em mim muitos canais com a Arte e com o ser humano como o que escrevi abaixo:

Queria abordar em mim
 Um tempo outro
 Chegar e chegar
 Um vazio que habita
 Momentos outros de um não ser
 Tempo vazio
 Espaço tempo

Caminhar para si
 Estar com outras pessoas e mundos
 Esfera serena íntegra
 Adormecer o tempo
 Entender
 Os modos de conhecer

Recompor necessário proteger o corpo, entendê-lo como lugar vivo e humano.

É preciso embriagá-lo de alegria tempos e vidas em contato.

Um corpo sensível, um corpo doente que se afeta com vias respiratórias abertas por um não viver.

Estas são inquietações evidentes no meu percurso, como pesquisadora nestes anos de doutorado. Muitos saberes vêm sendo construídos, delineando uma experiência formativa pronunciada em múltiplas instâncias do meu ser. Destarte,

[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem [uma vez que] o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação, articulação que se objetiva numa representação e numa competência (JOSSO, 2004, p. 34-35).

Compreendo que a escrita desta tese é uma oportunidade formativa no sentido de potencializar estratégias de análise de uma prática, como é o meu caso. O fato de ser uma narrativa facilita para o narrador, como para o leitor. Walter Benjamin (1975) em “o narrador” nos alerta para o desaparecimento deste narrador em nossa sociedade o que provoca uma inoportunidade da capacidade de se aprender pela experiência com a “sociedade da informação”.

Em continuidade com minha narrativa de formação, em 2016 - IFCE – Caminho de volta. Assumo concurso no campus Crateús - onde tudo começou. Como explicitarei mais acima, Crateús foi a cidade que me despertou para a Arte desde a experiência na escola. É interessante ter este movimento de retorno para esta cidade em uma terceira vez na minha vida. Fui muito bem acolhida no campus e pela cidade com amigas e amigos que tenho desde 1992. Assumi a disciplina de Artes no Ensino Médio (mais um retorno) faziam oito anos que não ministrava aula na Educação Básica. Estas aulas mostram-se como um grande desafio, uma vez

que ministro esta área de conhecimento em um curso que é Ensino Médio e integrado em Química. Venho tentando evidenciar aos estudantes que Arte é área do conhecimento tanto quanto as outras áreas que eles estudam. Potencializando-a como lócus/experiência prática/teórica.

Desde que iniciei as referidas aulas, os estudantes tem-se mostrado abertos para a metodologia que venho propondo que articula, Arte, ensino e formação crítica. Outro momento importante neste campus tem sido as disciplinas pedagógicas ministradas no Curso de Letras (colegiado que me acolheu) tais como Didática, Psicologia da Aprendizagem, além de Cultura Brasileira e uma disciplina optativa que sugeri para as Licenciaturas do campus intitulada, Educação, corpo e ensino. Além disso, ministro projetos de Extensão para a comunidade, como o Curso Corpo e Poética do Movimento em que trago como um exemplo de minha metodologia de ensino e uma experiência de ecoformação, no capítulo final desta tese) . Este curso é ministrado para profissionais que se interessem pela temática, abrangendo para as mais diversas áreas.

Em 2017, uma experiência que ainda reverbera em meu corpo: em março, a passagem da minha mãe. Este é um novo aprendizado para a minha vida, lidar com a ausência dela e que reverbera nas paredes da nossa casa. Ressignificar a vida a partir da ausência física de alguém que foi e é um dos seres humanos mais importantes de minha vida. Que tanto aprendi com ela. Que tantas divergências tínhamos pela idade... mas, que tínhamos uma relação de amor e proximidade enorme. Foi minha mãe e avó. 90 anos. Muito amor e dedicação. Com ela aprendi a dignidade, a honestidade, a gostar do ser humano, a simplicidade, a amar e enfrentar a vida com força. Tem sido muito difícil este meu novo aprendizado na minha vida com a ausência dela.

Assim sendo, os momentos significativos de minha vida narradas neste capítulo assim como nos outros que virão tornam-se uma experiência formativa no sentido de ampliar nosso conhecimento de si e do nosso corpo enquanto produto social, dilatando o conhecimento vivido, experienciado. “Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1995, p.25) . Uma vez que “a formação é experiencial ou então não é formação, mas, a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa”. (JOSSO, 2004, p. 48. Grifo da autora). Uma

vez que a formação se dá pela experiência, afirmando que é o sujeito que se forma, e sua formação está engendrada no seu percurso de vida, em sua singularidade, experiências e formas de aprender e viver. Sou grata à Arte por me possibilitar uma construção de afetos/intelectos na relação com a vida, tanto na minha como na do outro com uma formação construída por experiências que me possibilitam reflexões e transformação ao longo do meu caminhar.

A sociedade contemporânea algumas vezes - aversa ao toque, ao olhar dilata caminhos cada vez mais distantes do ser humano, de si, do outro, projetando a individualidade e competitividade à vida cotidiana. Pensamos que a Arte instiga ao corpo como agente de outras relações consigo e com o mundo.

Infelizmente algumas das nossas escolas ainda desenvolvem suas atividades pedagógicas que abortam o corpo no sentido do mesmo ser um lugar possível de aprendizado. Uma vez que há um massacre das carteiras enfileiradas nestes espaços e dos aprendizes sentados, sem aprenderem pelo viés deles mesmos que são corpos. Aprende-se abstraindo, mas não se aprende experienciando. Resquícios de um pensamento platônico concentrado no ideal/abstrato/intelectual.

A Arte por ser uma área de conhecimento que transita pela teoria e a prática como lugares necessários para o aprendizado, desperta nos estudantes como observamos acima, uma ideia de libertação, uma vez que tentamos nestas aulas possibilitar aulas horizontalizadas que propiciem o aprendizado do estudante em debate com ele, com sua visão e percepção de mundo. (FREIRE, 1996).

A Arte dinamiza outros processos e dispositivos de conhecimento e aprendizagem. Um conhecimento que é operacionalizado na relação teoria e prática que Arte/ Dança/Teatro embute. Talvez por trabalhar desta forma a Arte ainda seja tão alijada e (des) potencializada nos espaços formais de ensino.

Ler o mundo com os óculos da Arte dilata nosso ser vários seres que se modificam a cada bom encontro com uma obra de Arte que significa e se torna conhecimento. 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. 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, experimentar e atuar no mundo”. (MARQUES, 2012, p.27).

Em meio aos tantos movimentos tectônicos que o nosso país vem passando na contemporaneidade, principalmente na área da Educação, eu penso na beleza que é esta profissão de ser educador. Mesmo com todas as desvalorizações ainda assim acredito nesta profissão e na sua beleza! A beleza de fazer nos encantamos pelo conhecimento e ainda potencializar com os outros (educandos) a descoberta do conhecer, do refletir, do ser crítico, de instigar autonomias (algo tão raro em nosso país). Isso é o que me faz impregnar de sentido minha trajetória como artista e professora, parafraseando um pouco o mestre Paulo Freire. Diante de uma sociedade brasileira que infelizmente não tem em sua maioria a leitura como travessia no mundo, estamos nós educadores na resistência! Resistindo a um mundo que vem se construindo pelo individualismo, pela falta de leitura, falta de criticidade e ação no mundo. Resistindo e acreditando que os encontros são possíveis. E é este um dos lugares que habitamos: possibilitar encontros, conversas, diálogos, caminhos e (ins) tantas de conhecimento e vida. E ainda mais por trabalhar nas áreas da Arte e da Educação como lugares que me possibilitam resistir e encontrar outras formas de enxergar o mundo. Tenho uma imensa alegria de estar nestes mundos... Ocupando-os e me inventando como ser humano.

4 SOBRE ARTE, FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO

A formação é um dos rios que perpassa o córrego de nossa vida. Ela é uma forma de nos inventarmos e (re) inventarmos à medida que ela nos afeta e nos modifica. “Visto que a formação se dá pela experiência.” (WARSCHAUER, 2001, p. 134). “Ela indica assim, um dos caminhos para que o sujeito oriente, com lucidez, as próprias aprendizagens e o seu processo de formação”. (JOSSO, 2004, p. 41). “Nesses termos *formação* e *invenção* parecem guardar estreitas relações, ao ponto de não podermos pensar os processos que lhes dão substancialidade como dissociados uns dos outros.” (COSTA, 2004, p. 1, grifo do autor).

A formação que em sua etimologia significa “dar-se uma forma” discutida no âmbito da vida pode ser compreendida como uma postura reflexiva diante dos acontecimentos os quais foram experienciados, partilhados. É um ato de se inventar, um caminhar para si. “Se a capacidade de se maravilhar com a vida e de se surpreender com novas descobertas é natural na infância, pode ser uma ferramenta para jovens e adultos continuarem a se desenvolver nas dimensões da vida que lhes são possíveis a cada momento” (WARSCHAUER, 2017, p.21).

Importante pensar que a formação é integrar-se em uma prática, segundo Josso (2004). Uma vez que nos formamos quando algo nos atravessa em um saber-fazer que é um conhecimento teórico-prático. As experiências que vivemos ao longo da vida vão delineando a nossa formação nos compondo enquanto sujeito.

A formação em Educação trajeta elementos que nos ligam a um processo de transformação, uma vez que ela potencializa um diálogo com o mundo na perspectiva de uma consciência do mesmo projetando uma modificação no educando.

Segundo Macedo (2010), a formação é uma atividade que se articula com a mediação. Segundo o referido autor, esta atividade injeta transformações e alterações, na medida em que caminhamos para si (JOSSO, 2004), num movimento de transformação.

Assim sendo, escolhi tratar a minha história de vida e formação na medida em que com os aprendizados heteroformativos e ecoformativos que tive alterou o meu contexto e compreendo os mesmos como uma atividade. Josso

(2004) pontua uma perspectiva de formação que coloca o aprendente como ponto de partida na construção dos discursos e das práticas na sua formação em um movimento na direção de si trajetando uma autonomia do sujeito como fundante para sua reflexão também autoformativa.

Cecília Warschauer (2017) explicita que a autoformação tem como função inverter uma lógica de formação atrelada à transmissão de algum conhecimento. Ela incita a um aprender por si mesmo em um diálogo de reflexão com os aprendizados, com os outros/ mundo. Para a aprendizagem na formação de adultos estas inversões aferem as noções de escolha, autonomia, responsabilidade no direcionamento de suas aprendizagens.

Assim sendo, faz-se necessário uma abordagem formativa de professores que criem espaços de saberes agenciados na experiência, na autoformação em que os docentes reflitam sobre suas ações e histórias de vida.

“Ninguém nasce feito, vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que nos tornamos parte”. (FREIRE, 1997). Essa frase do educador Paulo Freire pontua o quanto nós, seres humanos nos constituímos enquanto sujeitos pertencentes do mundo a partir da relação com o meio no qual estamos inseridos. Importante pensarmos que a Educação e mais especificamente, as instituições de ensino (escolas, universidades, espaços não - formativos de Educação) são meios que conduzem movimentos formativos ao longo de nossas vidas.

Portanto, as instituições de ensino tornam-se práticas sociais que deveriam alimentar aprendizados, esperanças, sonhos. Na contemporaneidade, infelizmente a maioria dos espaços educativos dinamizam propostas formativas que distanciam o estudante da vida, do cotidiano e da capacidade de refletir e transformar a sociedade no qual ele está inserido. Vivenciamos ainda a proposta tecnicista de Educação que impregna muitas escolas brasileiras. A preparação limitada ao mercado de trabalho distanciando-se do ser humano enquanto essência tolhe a capacidade dos espaços educativos em potencializar a humanização e a sensibilidade, categorias fundantes para uma forma educativa que dialogue com a totalidade do ser humano (afetivo, cognitivo e social).

Os espaços educativos verticalizam e não horizontalizam. Divergem. Desamparam. Oprimem. Manifestam desconhecer a educação como experiência de

vida e não de mercado de trabalho distanciam-se do fazer, do viver. Transitam por formas dissonantes do que é o aprender.

A Educação brasileira encontra-se na UTI, atravessando doenças de alta complexidade: valorização de um ensino tecnicista em detrimento de uma formação mais ampla ancorada em preceitos que perpassem a ética, o respeito e a consciência de presença no mundo; Distanciamento das questões e tabus relativos à sociedade contemporânea: violência, homossexualidade, sexualidade, drogas; Ausência de práticas pedagógicas que incitem ao movimento de autonomia dos estudantes, potenciando seres humanos críticos e (re) construtores do meio no qual estão inseridos; Carência de articulação teoria e prática. A ideia de abstração preceituada por uma valorização teórica em detrimento da prática, distancia a escola da vida e por conseguinte, evade nos estudantes o desinteresse por estas instituições. Pontuo esta reflexão a partir de minha experiência como docente e recente no IFCE campus Crateús.

A nossa educação (afirmo isso por ser professora de Didática na graduação de Letras – IFCE, em que realizamos pesquisas e discussões em escolas públicas na cidade de Crateús), em sua maioria fragmenta o conhecimento, uma vez que o mesmo em sua maioria ainda é estudado em separado, deslocados da vida, tornando-o mera memorização para a passagem em universidades. Uma escola que instrumentaliza o estudo para uma finalidade. Assim sendo, a maioria das escolas não instigam o prazer do conhecimento como possibilidade de alegria do novo, sem um fim, mas, pela simples beleza de conhecer. A escola não discute beleza, alegria, tristeza, morte, ecologia, liderança. Temas estes que não se encontram no ENEM e vestibular, mas que são tão necessários para o nosso entendimento e relação com o mundo.

Por isso, defendo uma educação não utilitarista que traga os conhecimentos como aportes da vida. Somos “formados” fragmentados e temos que pensar no todo. Uma educação menor que converse, que seja possível.

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. [...] Fazer a educação menor como máquina de guerra, não como aparelho de Estado. (Gallo, 2002, págs. 175 e 176).

Embora muitas escolas estejam fazendo a diferença como a escola agrícola Dom Fragoso na cidade Independência que visitei com estudantes da disciplina de Didática. A ida a esta escola foi uma linda experiência que nos fez acreditar na potência da educação e na transformação de um ser humano mais crítico em um movimento teórico/ prático e de uma perspectiva de formação ancorada na experiência e na relação com a vida. Só mesmo visitando esta escola para compor seus afetos em uma proposta educativa tão diferenciada e possível! Esta escola trabalha os conteúdos de ensino a partir da história de vida dos estudantes. É considerada uma das escolas referências em escolas do campo tendo sido foco de reportagens de diversas emissoras do Brasil. Embora esta e outras escolas estejam resistindo muito, ainda há o que fazer para que o conhecimento nestes espaços não estejam dicotomizados da vida cotidiana.

A história de vida é outra maneira de considerar a educação. Entendo que não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia os tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida.

Deste modo, indagamos: o que significa educar hoje? Que dispositivos concretos, dispomos para transformar o poder sobre a educação em potência da educação, sobretudo num contexto militarizado da nossa sociedade/escola atual?

Penso que um caminho seria potencializar o encontro do aprendizado com os estudantes, instigando-os a pensar, questionar. A desvalorização da educação na contemporaneidade é um fato. Ela deriva do abandono do sentido de formação humana. O poder explicitado em uma ideologia do pensamento pronto, de uma mercantilização “educativa” que devora a todos, inclusive a educação. Como alterar o estado das coisas?

A educação é uma potência de formação que nos possibilita um encontro com nós mesmos, e com a vida coletiva na figura do outro a quem aprendemos a respeitar e colaborar. Pensar para educar, este talvez seja um movimento importante na prática docente. Instigar o pensamento do outro. Educar para o

pensar pode ser um diálogo importante para que possamos juntos, inaugurar o novo, na intenção de que a vida do saber como educadores, não se perca em vão.

Nesse sentido, defendo a educação como prática social que deve conter em seu bojo, a responsabilidade. Segundo Freire (1979, p.56) qualquer prática deve articular “o cumprimento de deveres e o exercício de direitos” a educação deve estar imersa em caminhos que dialoguem com a formação integral do estudante vislumbrando aspectos sensíveis e inteligíveis do ato de conhecer.

A escola como uma instituição de recorte da educação nos incita a nos relacionarmos com a vida apenas na educação infantil, em que aprendemos experienciando com o movimento, com a natureza, com a Arte. Após esta primeira etapa do ensino, nos tornamos aluno (ser sem luz) em que na maioria destas instituições salvo algumas exceções em nosso país somos seres que absorvem conteúdos sem refletir sobre os mesmos.

Neste processo, há o educador que é alguém que partilha conhecimentos. Assim sendo, a Universidade deveria ser da mesma forma: pontuar o ensinar aliando-o à pesquisa e não o contrário. Lembro agora de uma frase de um autor francês que a professora Socorro Lucena citou na sua disciplina Metodologia do Ensino Superior no Mestrado, a qual cursei: “ensine a alguém a gostar do que você ensina”. Esta citação é muito potente no sentido de propiciar em nós professores, uma busca pela verdade em nosso ensinar. Ela nos faz refletir sobre o quê e para quê ensinamos. Pensamos que estas questões devem permanecer em nossa caminhada como educadores na nossa ação /pensamento didático.

O texto da professora Maria Socorro Lucena Lima (s/d) intitulado “Qual o lugar da didática no trabalho do professor?” aponta a Didática como uma ação refletida sobre a prática. A autora discorre sobre a precarização do ensino e da relação entre a profissão do docente e na sua formação. Como afirma Lima (s/d) “ o professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana” (LIMA, p. 7, s/d). Deste modo, é imprescindível o professor refletir sobre sua prática para que ele consiga incluir a criatividade no seu trabalho e tenha a possibilidade de questionar o seu fazer.

Os modelos e concepções contemporâneos de educação exigem um novo perfil docente, que esteja distante do aplicador de conteúdos disciplinares e

seja um sujeito reflexivo e crítico. Segundo Pimenta, (2002), o professor precisa ser capaz de gerir um ensino de qualidade e transformar a sua prática em um elemento formativo que possibilite o desenvolvimento integral do aluno.

Como afirma Tardif (2002) o educador é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p. 39)

Além de produzir *saberes da experiência*, o educador precisa reconhecer a si próprio como gerador dos seus saberes para que possa revisitá-los e remodelá-los intencionalmente.

Como afirma Tardif (2002) o educador é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p. 39). Além de produzir *saberes da experiência*, o professor precisa reconhecer a si próprio como gerador dos seus saberes para que possa revisitá-los.

É válido salientar que neste bojo está a relação teoria e prática que embute o trabalho docente como resultantes de uma separação social do intelecto e do fazer, principalmente o do artista-docente. Em nossa profissão esta discussão é importante. Uma vez que a teoria é uma prática e a prática é uma teoria. Como dicotimizá-las se elas ocorrem de forma dependente, articuladas? Talvez iniciando o pensamento de que pesquisar em educação é uma prática que necessita de debate de uma mudança cultural acerca do pensamento educativo. Pois, como pontua Nóvoa (2015) precisamos de divergência, convergência, plenitude e abertura no ensinar/pesquisar e em novas trilhas para a universidade.

Todas as minhas palavras podem ser resumidas numa só – *liberdade*. As formas dominantes de organização do trabalho acadêmico e de avaliação dos professores estão a afetar gravemente a ideia de universidade e as nossas vidas profissionais e pessoais. Chegou o tempo de repensar a pesquisa educacional numa perspectiva mais ampla, com uma liberdade *sem condição*. Porque a liberdade é tudo, e todo o resto é nada. (NÓVOA, 2015, p. 271)

Diante deste panorama, a complexidade da dimensão formativa exposta neste estudo vigente e suas relações dialógicas com os modos de conceber o

ensino e a pesquisa, possibilitou-me alargar o espaço de reflexões sobre o minha narrativa de vida como educadora/pesquisadora.

Os tempos atuais apontam para a área da docência em um modelo onde o educador seja um profissional crítico e criativo, um pesquisador de sua prática e que esteja envolvido com as questões político-sociais, para alcançar uma perspectiva de inclusão da diversidade cultural emergente, capaz de concretizar os ideais inclusivos, de uma educação democrática e participativa. Entretanto, o que se observa, na maioria dos casos, é o educador que, reprimido por contradições e apequenado por processos formativos, não têm dado conta dessa complexidade.

Neste sentido, tendo na especificidade da educação a formação do humano e sua preparação para viver em sociedade, essa educação requer um trabalho intelectual que dê conta de formar o homem social, preparado para o exercício da cidadania e para o trabalho. “O que transmite fundamentalmente um professor, a meu ver, não é tanto o repertório que ele domina, mas a perspectiva desde a qual ele próprio produz seu trabalho com o pensamento. [...] Em outras palavras, o que o professor transmite é o modo como se faz sua prática enquanto pensador.” (ROLNIK, 1993, p. 12). Desse modo, a práxis como ação transformadora, permite trazer uma nova realidade, revelando um novo sentido de homem, enquanto ser social, tendo o direito de se transformar conforme suas necessidades, nesse contexto, inclui-se o professor, enquanto mediador dessa ação transformadora.

O professor é um agente social que, no processo de ensino e aprendizagem, faz a mediação entre os saberes acumulados e o aluno. A educação escolar é responsável pelo processo de humanização do ser humano, que nasce incompleto e, assim, permanece durante toda sua existência, ficando dependente do devir e do entorno em que vive.

Para Vygotsky(1999), o sentido de ensinar e aprender e o aprender-ensinar é referendado na perspectiva da teoria histórico-cultural: a aprendizagem envolve a apropriação pelo indivíduo da experiência social e histórica, expressa nos conhecimentos e modos de ação.

Ainda para este autor, o problema-pedagógico-didático incide nas formas pelas quais as práticas sociais formam o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral dos indivíduos. Segundo ele, a atividade pedagógica somente é pedagógica se mobilizada pelas ações mentais dos sujeitos, ampliando suas capacidades

cognitivas. Ele conclui que as práticas sócio-cultural são condicionantes para a formação dos processos mentais do indivíduo.

Lembrei-me da carta que Paulo Freire (1993, p. 28) escreveu aos professores em que ele diz: “ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende”. É nesse caminhar/aprendiz como professora que me alimento e motivo meu transitar pela docência.

Entendo que as atividades características do ensino ocorrem em um contexto de incertezas, que é agravado pelas precárias condições de trabalho do professor. Na interação pedagógica, os princípios de ação adotados pelo professor, muitas vezes, se manifestam de uma forma não elaborada, mas previsível. Tais princípios de ação são elementos constitutivos da identidade e da cultura docente, e estão em permanente (re) elaboração, portanto, contrariando as concepções que procuram reduzir o debate da profissionalização docente ao âmbito da formação e descartam os saberes decorrentes da dinâmica do ensino considerada como uma prática social específica.

Os saberes da experiência não podem ser confundidos com a prática, mas são saberes práticos desenvolvidos e instituídos pela prática, que a ela se integram e ressignificam as condições concretas, nas quais o ensino se realiza. Tais saberes são atualizados, adquiridos e necessários à prática docente, no entanto, não são trabalhados nos currículos, portanto, aumentam a defasagem já existente em relação à formação (TARDIF, 2002).

No atual contexto escolar, pleno de contingência e incertezas, cujas raízes estão assentadas nos processos econômicos e políticos que imprimem suas marcas no plano social, cultural e educacional, travam-se os debates acerca das necessidades formativas do professor e de um novo desenho para a sua identidade profissional. Em tal conjuntura, a docência é uma atividade marcada por interações ligadas ao ensino dos conteúdos, à gestão da classe e aos processos administrativos do magistério. Fazendo-se necessário, uma (re) configuração da formação do professor como um lugar possível de reflexão sobre sua práxis.

Libâneo (s/n) em seu texto “Ensinar e aprender: e aprender a ensinar o lugar da teoria e da prática da Didática” explicita o papel do ensino como atividade de mediação para promover o encontro formativo (afetivo, cognitivo, ético, estético) entre o aluno e o objeto de conhecimento.

O referido autor cita Lev Vygotsky (1999) em que este ressalta três focos da didática: os conteúdos dos saberes a ensinar; a atuação das capacidades intelectuais dos alunos; o ambiente sócio-cultural e institucional para o ensino; e organização das situações didáticas com os meios adequados.

Porém, a subordinação da política educacional à política econômica, torna-se a raiz das dificuldades relativas à política da educação. Ou seja, embora as medidas tomadas pelo governo partam de necessidades reais padecem de uma incapacidade em resolvê-las.

Para tanto, Saviani (1998) aponta como solução para essa dificuldade, a necessidade em definir a educação como social e política em primeiro lugar, necessitando o investimento imediato na construção e consolidação de um amplo sistema nacional de educação.

Compreendemos que o ato de educar é uma experiência que modifica educador e educando. É importante salientar que a experiência vem sendo alijada da sociedade contemporânea adormecidas que são programadas para irem à escola, ao trabalho, aos shoppings. A sociedade do espetáculo (DEBORD, 1994) reprime a subjetividade do homem e o distancia de si.

Como pontua Jorge Larrosa (2002), a experiência é uma travessia, é um movimento de mudança que se faz importante quando estamos trabalhando com seres humanos, no caso, a Educação. Este autor ainda nos alimenta quando expõe em seu discurso, a necessidade de um diálogo entre teoria e prática no campo da formação de professores.

Diante do arcabouço que é a experiência, notamos que a estética também lida com a ideia de conhecimento dos sentimentos com novas formas de olhar a vida (a Arte dialoga com isto) e a técnica trata dos conhecimentos mínimos necessários para ser educador. Estas dimensões envolvem os saberes dos educadores construídos ao longo do seu percurso formativo.

Assim sendo, a Educação Estética (ligada aos sentidos, sentimentos) termo abordado por Duarte - Jr (1994) ressalta duas formas de conhecer o mundo: conhecimento *inteligível* e conhecimento *sensível*, ou, em outras palavras, relaciona o conhecer e o saber. (DUARTE JR, 2000, p.132). Nas palavras deste autor,

O inteligível consistindo em todo aquele conhecimento capaz de ser articulado abstratamente por nosso cérebro através de signos

eminentemente lógicos e racionais, como as palavras, os números e os símbolos da química, por exemplo; e o sensível dizendo respeito à sabedoria detida pelo corpo humano e manifesta em situações as mais variadas, tais como o equilíbrio que nos permite andar de bicicleta, o movimento harmônico das mãos ao fazerem soar diferentes ritmos num instrumento de percussão, [...] ou ainda a recusa do estômago a aceitar um alimento deteriorado com base nas informações odoríficas captadas pelo nosso olfato. Conhecer, então, é coisa apenas mental, intelectual, ao passo que o saber reside também na carne, no organismo em sua totalidade, numa união de corpo e mente.

O referido autor questiona o tipo de conhecimento que se edificou na constituição de um mundo moderno idealizado na razão instrumental. As indagações acerca do conhecimento na Idade Moderna “implicou numa pretensa exclusividade do intelecto sobre as formas sensíveis do saber” (DUARTE JR, 1994, 55).

Esta afirmação acentua a crise pela qual a sociedade vem passando no que concerne ao aprender e estar no mundo. E há uma negação de uma aprendizagem pela experiência corpórea explicitada em uma intensa dicotomia corpo e mente. Para Duarte Jr. (1991, p. 69) “O processo de conhecimento articula-se entre aquilo que é vivido e o que é simbolizado (pensado).” Porém, segundo este autor, o homem perdeu a direção do sentir.

John Dewey em sua obra, *Experiência e Educação*, explicita que a experiência necessita de uma reflexão do vivido pensado. É esta reflexão que possibilita elaborar os saberes da experiência, por meio de ações significativas. “Tendo como fonte fulcral a *vivência* singular dos sujeitos na sua emergência existencial e sociocultural.” (CONTRERAS, 2015, p. 19) A experiência é grávida de desejos e intenções conscientes ou não do que “escolhemos”, experienciamos, passamos e atravessamos em nossa vida. Ela é um processo de compreensão do que vivemos.

Vale ainda ressaltar, que a experiência é a fonte inesgotável de sentidos e *implicação*, isto é, conteúdos existenciais, sociais, culturais e eróticos que nos referenciam, orientam, dá potência, nutre e sustentam as nossas escolhas, que nos movem para nossos objetivos e nossos processos criativos. (CONTRERAS, 2015, p. 20 in MACEDO, 2012)

Estes processos ampliam outros movimentos que objetam outro modos de saberes e compreensão da experiência. É nessa interação com o meio que Dewey em seu livro *Arte como experiência* agencia a experiência como uma

significativa troca/ relação com o ambiente. Neste sentido, a Arte como tangenciadora desta troca fomenta a experiência no encontro com a obra artística, seja no processo que a constitui ou na apreciação com a mesma.

“A crise dos nossos sentidos – anestesia” que (DUARTE JR, 2000) aponta para uma dessensibilização humana na contemporaneidade. No trato educativo há uma tendência à transmissão de conteúdos pontuada por uma “Educação bancária” (FREIRE, 1982) em que

[...] o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes são seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 1982,p. 66)

A robotização que vem nos acompanhando desde a Revolução Industrial na relação corpo/homem máquina, em muito tem excluído a possibilidade formativa da Arte em diálogos com novas formas de vida e de composição na relação homem/mundo, uma vez que a arte nos encaminha para a dimensão da percepção, da sensorialidade e apresenta-se na capacidade dinâmica de potencialidades criativas. Assim,

A educação do sentimento, portanto, é a necessidade mais urgente de nosso tempo, não somente por ser um meio de tornar ativamente favorável à vida o conhecimento aperfeiçoado, mas por despertar ela mesma o aperfeiçoamento do saber. (SCHILLER, 2002, p.56).

Deste modo, a aproximação da estética na Arte vislumbra um “instrumento” que possibilita a formação humana no seu sentido mais amplo. “É necessária uma educação estética que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção”. (DUARTE Jr, 1994, p. 171). Nas palavras deste autor,

Se à arte cabe o papel de instrumento para a educação da sensibilidade e para a descoberta de uma outra forma de significação que não a conceitual, parece necessário que sua inserção em processos educacionais se faça em estreita comunhão com o desenvolvimento de valores éticos e de um raciocínio lógico.(DUARTE Jr., 2001, p. 213)

Segundo Duarte Júnior (1994), a educação é um processo pelo qual os indivíduos adquirem sua personalidade cultural. Educar significa colocar o indivíduo em contato com os sentidos que circulam em sua cultura, para que, assimilando-os, ele possa nela viver. Assim sendo,

A educação é, por certo, uma atividade profundamente estética e criadora em si própria. Na educação joga-se com a construção do sentido que deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos. No espaço educacional comprometemo-nos com a nossa “visão de mundo”, com nossa palavra. Não somos apenas veículos para a transmissão de ideias de terceiros: repetidores de opiniões alheias, neutros e objetivos. A relação educacional é, sobretudo, uma relação de pessoa a pessoa, humana e envolvente. (DUARTE Jr, 1994, p. 74).

Schiller (2002) atribui à Arte, um papel relevante na formação cultural. Apenas com a radicalização na esfera da sensibilidade é possível vislumbrar uma autonomia no ser humano, entendendo a Arte como significado cultural da educação.

Por isso, faz-se necessário uma educação que propicie a multiplicidade para além do ensino regular, potencializando a subjetividade e a concretização de um aprendizado a partir da existência. Afinal, “a educação, é fundamentalmente, um ato carregado de características lúdicas e estéticas”. (DUARTE Jr, 1994,p. 61)

Nesse sentido, é necessária uma educação que permita maior equilíbrio entre o sentir, o pensar e o fazer. Um equilíbrio próprio da vida quando vivida esteticamente. A arte enquanto lugar de experiência propicia à educação e o desenvolvimento dos sentimentos.

O sentimento que é apreensão do mundo e do nosso estar nele ainda não mediatizado pela linguagem, é uma condição geral do nosso organismo. No ato de conhecer o mundo não é possível separar-se os sentimentos das construções discursivas da linguagem. Portanto, no ato humano de conhecer o mundo, as relações entre sentimentos e símbolos constituem seus processos fundamentais.

Essa relação é agenciada pela experiência estética que é a capacidade do sentir atuando em nosso intelecto e afetos. Neste lugar há uma ampliação de novas possibilidades da percepção, através da oportunidade que ela nos fornece em vivenciar aquilo que nos é impossível experienciar na vida cotidiana ordinária. E infelizmente os espaços formais de ensino em sua maioria, não alimentam este tipo vivência. Assim, defendo a artisticidade na educação como ato de corroboração com

os preceitos da Arte: potencializando inventividade, crítica à realidade, política, estética, ética e construções de seres humanos autônomos que a Arte incita.

O trabalho com Arte aguça e insere uma percepção dos sentidos, do sentir, do sentimento. Na medida em que o sentir depende da consciência. Os nossos primeiros sentimentos estão correlacionados com a existência: a sensação de conforto, tensão, relaxamento. O neurocientista Damásio (2011) explicita que os principais sentimentos ligados ao interior do organismo, estão relacionados à interocepção. Ele enfatiza que as emoções permitem um acesso a escuta do corpo a partir dos sentidos, quais sejam: tônus muscular, equilíbrio, batimento cardíaco, respiração.

Quando se torna claro que os sentimentos emocionais constituem antes de tudo percepções do nosso estado de emoção, é razoável dizer que todos os sentimentos emocionais contêm uma variação do tema dos sentimentos primordiais, independentemente de quais sejam os sentimentos primordiais do momento, aumentada por outros aspectos da mudança corporal que possam estar ou não relacionadas à interocepção. (DAMÁSIO, 2011, p. 150-151)

No trabalho com Arte isto é, ainda mais evidente nas experiências estéticas com Dança e Teatro no trabalho sensorial explicitado acima, nos estados corporais que estas linguagens artísticas objetam: uma relação com a respiração, tônus muscular, relação espaço e tempo, relação corpo/ corpo, relação corpo espaço e espaço corpo, além da relação com o outro. Uma experiência estética da consciência, uma vez que há uma percepção do corpo e da memória corporal na atualização de acumulação de movimentos.

A experiência estética na contemporaneidade tem como objetivo o resgate da totalidade do ser humano em sua dimensão afetiva, cognitiva e social. Ela perpassa a educação. Segundo Duarte Jr (1994), ela é um pressuposto do educar em arte porque ela

[...] solicita uma mudança na maneira pragmática de se perceber o mundo. Esta experiência (e também o trabalho científico ou filosófico) constitui-se, segundo o termo empregado por alguns autores, um “enclave” dentro da realidade cotidiana. A experiência do belo é uma espécie de parêntese aberto na linearidade do dia-a-dia. (DUARTE Jr, 1994, p.33)

A Arte propicia a experiência estética no sentido de fomentar diversos sentidos e sentimentos no experienciar com ela ou na apreciação estética. Assim sendo,

a multiplicidade de sentidos que a obra de arte descortina faz-nos continuamente um convite: para que nos deixemos conduzir pelos intrincados caminhos dos sentimentos, onde habitam novas e vibrantes possibilidades de nos sentirmos e de nos conhecermos como humanos. (DUARTE Jr, 1994, p. 94).

A escola, um recorte da educação deveria atuar em uma logística da cooperação, de relacionar o conhecimento com a vida, com o cotidiano. A Arte possibilita isso na medida em que trabalha em seu bojo um olhar crítico para o mundo além de metodologizar uma forma prática sensorial de conhecer o mundo em uma dimensão artística e estética.

4.1 CAMINHOS E SENTIDOS DA HETERO E DA ECOFORMAÇÃO EM DANÇA E TEATRO

Gaston Pineau (1988), propõe uma teoria de formação baseada em auto, hetero e eco-formação. Warschauer (2001) explicita a auto-formação ser a direção do assumir-se como sujeito de sua vida e da história, em aproximações que fazem da autoralidade, autonomia e autorização aspectos importantes dessa trajetória.

A heteroformação é um movimento na relação com o outro pontuando a singularização do que aprendemos com o mesmo. A eco-formação convoca o sujeito a compor momentos de aprendizagens com o ambiente, coisas/objetos.

Neste estudo, a teoria de Gaston Pineau (1988) faz uma transa com esta pesquisa na medida em que utilizo o conceito de autoformação para tratar de minha experiência pessoal e profissional; o de heteroformação quando trago com quatro artistas e/ou docentes importantes no meu percurso formativo e o de ecoformação quando pontuo na pesquisa, os espaços importantes no meu processo de formação.

No caso desta pesquisa as experiências que vivenciei, seja na infância, adolescência ou fase adulta me potencializaram de uma forma a estar, habitar e perceber o mundo de forma diferente, percebendo-me como sujeito aprendente. O fato de subir em árvores quando criança, de brincar com o corpo em atividades

como pega-pega, esconde-esconde me intensificaram no mundo em uma escuta sensorial que posteriormente me levou para a Dança e o Teatro como profissão seja como artista ou docente nestas áreas.

Pelas minhas experiências com meu corpo seja na infância, adolescência ou numa organização com o Teatro e a Dança, me questiono como é que a experiência corporal me reorganiza? O que tem no saber - fazer do corpo que me reorganiza enquanto pessoa? Quais habilidades eu fui construindo na minha existência que me reorganizam no processo de escrita, potencializando uma necessidade no mergulho criativo? Na verdade penso que todas estas questões tem a ver com as habilidades que, segundo Josso (2004), vamos construindo na vida. O corpo desde a minha adolescência, nunca foi algo distante de mim, embora sejamos e não tenhamos um corpo, o corpo foi uma via direta de criação e inventividade, seja nas brincadeiras de infância ou na iniciação do meu trabalho com Arte. Ele é aprendizagem na medida em que, ao experienciá-lo, crio aprendizados, mobilizo sensações internas e me reconstituo enquanto ser humano, também profissional, como artista-docente.

Portanto, considero necessário ressaltar meus aprendizados a partir das experiências vividas no caminhar formativo. A formação é um mecanismo de ação no mundo. “Existir, humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.” (FREIRE, 1982, p. 92). Esta citação corrobora com as experiências vividas em minha trajetória de formação, uma vez que tudo o que foi experimentado está em mim, aprendido como artista e docente.

Destarte, penso que a aprendizagem articula os desafios da vida e não objeta o sujeito aprendente. “Assim, a aprendizagem é um *processo criativo* de auto-organização através do qual a pessoa amplia seus recursos, podendo enfrentar melhor os desafios e obstáculos com que depara” (WARSCHAUER, 2001, p. 133). Minhas experiências vem possibilitando uma (re) construção de mim. Intensificada. Dilatada na minha formação, visto que “a experiência nunca termina, [e] é constantemente e retrabalhada” (THOMSON, 1997, p.63). “A reflexão sobre aquilo que foi formador na minha vida, e que me permite situar o que hoje penso e faço, reforça o espaço do sujeito consciencial capaz de se auto-observar e de refletir sobre si mesmo. Eu me formo, aprendo, conheço e não fui formado por, fui educado,

ensinado, etc”. ”(JOSSO, 2004, p. 130). O que foi aprendido em minha história de vida foi ressignificado o que configura como uma experiência formadora.

Nesse sentido, a experiência formadora, como denomina Josso (2004) deve implicar em uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. “A experiência é o que nos passa, ou nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca”. (LARROSA, 2002, p.154). Ou seja, a experiência é um lugar de travessia, de transformação do sujeito na sua relação com o mundo; implica uma subjetivação.

Segundo Josso (2004), a minha presença enquanto indivíduo no coletivo é inserida pela minha história que está transformada e modifica-se no presente. Assim sendo, não rememoro sozinho eu e minhas ações, uma vez que segundo Halbacws (1994) há um auditório social na relação indivíduo/coletivo sem dicotimizá-los. Há uma produção afetiva e coletiva na relação com o outro.

Nesta produção coletiva em que vou me construindo com o outro (heteroformação), com o ambiente (ecoformação), as vivências provocam uma prenhez para um constructo, grávido da experiência.

Trago neste estudo experiências como artista e docente em duas cidades mais fortemente: Crateús e Fortaleza lugares em que habitei, espaços formativos e artistas não só a universidade, mas em grupos, espaços de formação, pessoas.

Assim sendo o conhecimento que venho adquirindo em minha formação é redimensionado a partir do outro (heteroformação) e dos espaços que habitei (ecoformação), em um trânsito da vivência para a experiência. Josso (2004) coloca em jogo o que posso aprender com estes lugares e com outro que atravessa a minha vida. O que eu extraio das experiências que vivi? A referida autora traça conceitos geradores pontuando os encontros e os acasos como processos que nos faz termos experiências, conjecturando que eu preciso do outro, enquanto formador de mim.

Os estudos sobre a formação docente tiveram nos anos 1980, segundo Bueno (2002), um redirecionamento com ênfase na abordagem autobiográfica dos aspectos subjetivos da vida do professor, e mais propriamente, no que se refere ao seu percurso profissional, até então ignorados. Com isso, a autonomia passa a se constituir como idéia central que orienta a produção teórica das

... ciências humanas nas primeiras décadas do século XX, havendo uma ruptura nos métodos tradicionais de investigação pautados pelo paradigma da objetividade. Mais que em função de uma matéria, de um meio ou de um modo particular de aprendizagem, abordamos a autoformação numa perspectiva de autonomização educativa, segundo uma problemática de poder, definindo-a formalmente como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação. (PINEAU, 1988, p. 65).

Assim sendo, a vida do educador como espaço de formação impõe-se a um estado latente de aprendizagem. Em todos os momentos compreendendo que o lugar formativo do mesmo não acontece somente nas instituições de ensino, mas em um caminhar de experiências dentro e fora destes lugares. É um exercício de escuta de si e do outro, de travessia, de abertura do corpo em um movimento devir.

4.2 ARTE/DANÇA: COMPONDO MOVIMENTOS

A Arte é um dos fatores essenciais para a humanização como leitura de mundo (FREIRE, 1996). No texto “Arte e formação humana”, Newton Duarte (2010) cita a concepção de arte para Vygotsky (1999): “a arte é uma técnica social do sentimento”. Para o referido pesquisador, a Arte está circunscrita por três formas: como conhecimento, procedimento e vida (comportamento humano). É conhecimento na medida em que trata das questões da sociedade e faz uma reflexão sobre a mesma. Como ela (arte) advém de uma técnica, para que esta aconteça necessita de uma série de procedimentos na construção da mesma. E por fim, ela é vida porque está inserida em nosso cotidiano e dialoga com as questões do mundo no qual estamos inseridos.

Segundo Lepecki (2011) A arte e a política são atividades coconstitutoras uma da outra, no sentido de que as mesmas possibilitam uma conversa com um humano enunciando modos coletivos de vida e potencializando “partições do sensível, do divisível, do visível e do invisível”. (RANCIÈRE, 2005, p.44).

Pensamos que o ensino de Arte e mais ainda, a formação do professor desta área vem se reconfigurando em novas estéticas uma vez que os artistas e os professores de Arte têm ocupado as universidades brasileiras. Esta mudança pontua a necessidade de uma formação pedagógica para ensinar Arte.

A dança por ser uma linguagem artística também enfrenta, desde há muito, uma luta para firmar-se como um saber a ser trabalhado em ambientes

formativos. Mas, o que é dançar? Como defini-la se a mesma é feita e produzida no corpo? Como diz Rocha¹¹ (2007) “[...] é difícil pensar e definir a dança porque o movimento corporal ele é sempre ou nunca”. Ou seja, ela não é, ela não está, pois ela se encontra no devir. Assim, sua estrutura (dança) reside na sua permanência e na sua fluidez. Conforme Gramer [s/d], apud Rocha¹²,2007:“A dança só acontece naquilo que ainda não é e naquilo que acabou de deixar de ser. A dança só ocorre como algo que ao mesmo tempo ainda não é, e ainda não deixou de ser.” Nas palavras de Gil (2004, p.79):

O artista desta linguagem artística pesquisa sensações, inventando procedimentos diferentes de sentir e ouvir. A dança, como arte, tem essa potência de alterar ritmos, modos de (se) sentir, pensar, perceber (n)o mundo, mudando registros de referência. [...] dançar é fluir na imanência, compor-se com a vida e com ela tornar-se dança-mundo, arte-mundo. A dança não exprime, portanto o sentido, ela é o próprio sentido.

A dança compõe-se de sucessões “de micro-acontecimentos que transformam sem cessar o sentido do movimento [...] a gestualidade dançada experimenta o movimento (os seus circuitos, a sua qualidade, a sua força) [...] dançar é experimentar, trabalhar os agenciamentos possíveis do corpo”. (GIL, 2004, p. 54)

A Dança é um constructo de memória à medida em que o movimento dançado é realizado em um determinado tempo e espaço provocando um (ins)tante que se torna memória. Como pontua Maurice Blanchot (2001) “a resposta é a desgraça da pergunta”. Assim sendo, é difícil responder o que é a Dança uma vez que a mesma acontece no corpo e a linguagem falada não dá conta de expressá-la.

11 Anotações referentes à aula ministrada por Thereza Rocha (RJ), na disciplina Dança Contemporânea do Curso de Extensão Dança e Pensamento (UFC), em novembro de 2007.

12 Anotações referentes à aula ministrada por Thereza Rocha (RJ), na disciplina Dança Contemporânea do Curso de Extensão Dança e Pensamento (UFC), em novembro de 2007.

A Dança, enquanto linguagem artística acessa uma experiência nova no mundo (memória), ampliando nossa capacidade de crítica, consciência 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)

Segundo Marques (2007, p.122), “a dança é uma ressignificação do eu, explicitada em três relações: com o mundo, consigo e com o outro”. Assim, a dança consubstancia-se em uma linguagem. Pois, ao fazer dança estabelecemos uma nova leitura de mundo que acontece no corpo. Com relação ao ensino de dança sublinhamos o trabalho autoral que essa linguagem artística propõe, além de possibilitar uma reflexão teórica sobre o corpo e o movimento, em uma interface com outras teorias corporais, como por exemplo, a consciência corporal.

Para Gil (2004), a dança potencializa e altera ritmos, modos de ser e pensar no mundo. Assim sendo, a Dança possibilita aprendizagens múltiplas e amplia novos caminhos acerca do fazer artístico. Para este autor, “a dança é o próprio sentido”. Ela é “uma dança-mundo, uma dança-arte.” (GIL,2004, p.) Assim, ela amplia a leitura de mundo enquanto processo de aprendizagem. Em meu percurso formativo aprendi muito dançando e experienciando o mundo de outra forma, capturando outras formas de perceber o mesmo.

Lembramos 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. “O corpo é obediente e quem manda é o oxigênio. Dançar é agradecer ao invisível que nos alimenta. O corpo é o filho dependente do Espaço. Dançar é o ritual de aceitação do Antepassado. O corpo obedece ao oxigênio.” (TAVARES, 2008, p. 101)

Enfatizamos a relevância da prática corporal em Dança a partir de métodos e procedimentos que instiguem à construção do processo social do aluno e que possibilitem a reeducação dos sentidos. A dança se estabelece no corpo de quem a realiza, possibilita um reencontro consigo, e, conseqüentemente, com o outro, pois convivemos em sociedade. Para tanto, faz-se necessário que hajam aulas mais críticas e que o conhecimento corporal não esteja somente voltado para a repetição de movimentos ou virtuose com o intuito de exhibir formas que muitas vezes, o aluno não sabe quais são. Como afirma Marques (2010):

Educar é impregnar de sentidos nossos atos cotidianos e que a formação de rede de relações – múltiplas, fluidas, multifacetadas, abertas – nos permite revestir de sentidos aquilo que fazemos, somos, existimos. A dança pode fazer parte dessa rede de relações que conferem sentidos à vida, mas para isso, é necessário que sejamos leitores críticos de dança/mundo. A leitura da dança/arte, se desconectada das leituras de mundo, perde sentido, isola nossos corpos leitores em seus pequenos mundos egocêntricos e individualistas. (MARQUES, 2010, p. 141)

Assim sendo, a dança insere-se no âmbito educacional, uma vez que o sujeito aprendente – que é corpo -inscreve nele as suas experiências educacionais. Se estes momentos forem movidos no ensino de dança por uma rigidez corporal há uma tendência em silenciar as vozes dançantes, no caso, os educandos. Além disso, pode suprimir a dimensão crítica das mesmas na relação do corpo com o mundo, numa perspectiva nietzschiana, ou seja, como *vontade de potência*¹³. Há uma descoberta da autonomia e uma descoberta de si. Uma *pedagogia da autonomia* (FREIRE, 2006) sem comandos diretivos de um professor mas, uma conexão horizontal de modos que o educador esteja também em uma qualidade de aprendente e de um potencializador de consciência de si (que é corpo) e do mundo.

Transpondo para o ensino de Dança, penso que a mesma é uma forma de habitar o mundo de um outro lugar, um caminho a ser trilhado com outro meio, de outras formas, uma percepção de si no mundo. Deste modo, a dança não deve tornar-se uma ferramenta reprodutiva de gestos não pensados que (des) potencializam a capacidade criativa do corpo. E sim, transitar em novos modos de educar em um diálogo teórico/prático. Novos modos de compor em um dançar aveludado de invenção e não somente reprodução.

¹³“Corpo “e” mundo na concepção nietzschiana, são duas formas de referir-se ao permanente fluxo da realidade, ao jogo de forças da vontade de potência” (BARRENNECHEA, 2009, p.57).

Importante articular a dança na educação como espaço de (ins) tantes, convivência, alegria com novos modos de vida menos reprodutores. A Dança como um propósito de (des) composição do movimento no sentido não-linear e não modal da Dança, captaneando esta linguagem como nomeadora de novas possibilidades aprendizes.

Embora sejamos um país dançante, a sociedade brasileira incute em seu discurso um machismo que se ancora na idealização do papel masculino distante da capacidade de sentir. Impossibilitando o mesmo em ter uma aprendizagem mais alargada, e porque não dizer, mais completa que dialogue entre o conhecimento racional e sentimental. Na dança, a ideia desta linguagem artística reduzida a mexer o corpo, além do pensamento em relação à mesma como algo feminilizado, circunscrito no corpo “dócil” da mulher, travestem códigos que reduzem a esta linguagem artística uma limitação no saber da mesma enquanto área de conhecimento.

Marques (2007) explicita três tipos de “pré-conceito” em relação à dança: o primeiro refere-se à feminilização a que este ensino é reduzido, como retratamos acima; o segundo seria um receio ou “talvez medo” existente na sociedade em trabalhar com o corpo. Seja por uma ideia de “corpo pecaminoso”, resquícios da difusora de proibições (a Igreja Católica) ou às vezes por uma falta de acesso a esta disciplina na escola sem entender o seu real significado. Muitas vezes, segundo Marques (2007, p.21), as pessoas querem reduzir a dança a uma intelectualidade “sem que haja um entendimento corporal crítico, e, portanto, aceitação e valorização baseada na experiência”. E por fim, Isabel Marques pontua o terceiro tipo de preconceito relativo à dança que é “a própria arte e o artista na sociedade” (MARQUES, 2007, p.21). Segundo esta pesquisadora, a Arte ainda é vista como um lugar de “excentricidade”. “Atrelado a isto, está o senso comum sobre a relação “corpo-eu”, que traz a ideia de que por meio da expressão corporal, segredos, traumas, prevenções e manchas negras de nossas vidas seriam obrigatórias e desnudadas.” (MARQUES, 2007, p.21).

Para trabalhar a dança em ambientes formativos, necessitamos deslocar o nosso olhar para uma dança que está para além da execução de movimentos, para que definitivamente ela seja presenciada em espaços formativos como área de conhecimento e, portanto, de formação cultural e estética. Assim sendo,

É preciso deslocar a dança deste conceito pequeno de que dançar é se mexer. Como professores, sabemos que ela está para além da interseção com outras áreas, pois dançar é conectar-se com o mundo. Afinal, “corpos que leem a dança são os mesmos que permitem, acessam e constroem os constantes fluxos de diálogo a respeito de si mesmos com/no mundo”. (MARQUES, 2010, p.141)

E é importante para este profissional experienciar o movimento e entender os caminhos formativos desta área do conhecimento no âmbito teórico e prático. Segundo as leituras que fizemos acerca da formação principalmente em autoras como Josso (2004) e Warschauer (2001) compreendemos essa formação para além do conhecimento formal. Ela está inserida em nosso cotidiano, nos encontros com o outro, com os livros, com a cultura, com a religião, com a ciência, com as instâncias as quais experienciamos. Deste modo, nos formamos e nos constituímos enquanto ser que pensa, escuta e transforma o mundo à sua volta. Como nos presenteia o poeta Fernando Pessoa (2007, p. 73) “trago dentro do meu coração, todos os lugares onde estive”.

Assim, indagamos: Como fomentar na dança (o corpo) no deslocamento da experiência artística como ato formativo? Talvez em uma proposta que propicie na composição de cenas o ato de conhecer e se colocar no mundo. Uma sugestão que conduz ao educando ser crítico e co-partícipe da cena. Fomentando uma modificação e desterritorialização na sua concepção de mundo. Acima de tudo que provoque uma transformação na sua relação com o cotidiano. A experiência artística nos modifica e amplia nossa capacidade relacional consigo e com o outro.

Ler o mundo implica estarmos sintonizados com nós mesmos e com nosso entorno. A leitura crítica das redes de relações cotidianas permite que seus sentidos sejam constantemente rompidos, restabelecidos e, portanto, ressignificados a todo momento. Ler as redes de relações do cotidiano de forma aberta, sensível, articulada e não ingênua pode impregnar de sentidos nossos atos cotidianos, pode ressignificar nossas vivências em sociedade. (MARQUES, 2010, p. 31)

Assim sendo, pensemos a relação Educação e Arte como horizontal e não verticalizada. Importante pensarmos no como investir na partilha de experiências com o intento de que os processos artísticos-pedagógicos favoreçam ao desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo. Parafraseando Paulo Freire (1996) a Arte no caso, A Dança/Arte como amplitude da percepção e leitura de mundo. A arte como área que dinamiza outros processos e dispositivos de

conhecimento. Um conhecimento que é operacionalizado na relação teoria e prática que Arte/Dança embute. Talvez por trabalhar desta forma a Arte ainda seja tão alijada e (des) potencializada nos espaços formais de ensino.

O artista-docente conduz sua função de educador em diálogo com a de artista. Compreendo o quanto estas duas profissões se complementam, mas, penso que para ser professor faz-se necessário uma flexibilidade na condução do processo de aprendizagem seja em qualquer instância do conhecimento. Uma vez que “quem ensina, ensina algo a alguém. O ensino se caracteriza, portanto, como uma ação que se articula à aprendizagem”. (RIOS, 2010, p. 53). Para tanto, faz-se necessário, uma mediação neste processo que se articule em uma prática a partir dos saberes que os educandos já possuem para assim, o educador fomentar a construção de novos conhecimentos.

Na dança, isso é ainda mais necessário devido ao trabalho corporal que às vezes pode ser alicerçado em uma rigidez e disciplina exacerbada que engessa um 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).

Esse silêncio perpetua uma ideia de que por 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 surdo-mudos.”(MARQUES, 2007, 106).

Assim sendo, a dança ponderada em uma concepção disciplinar pode ser perigosa no âmbito educacional. Uma vez que o sujeito aprendente – que é corpo - inscreve nele as suas experiências educacionais. Se estes momentos forem movidos no ensino de dança por uma rigidez corporal, há uma tendência em silenciar as vozes dançantes, no caso, os estudantes. Além disso, suprime a dimensão crítica das mesmas na relação do corpo com o mundo, numa perspectiva

nietzschiana, ou seja, como *vontade de potência*¹⁴. Este tipo de ensino na dança conduz a uma disciplina que estatiza os corpos.

Um dos maiores preconceitos no que concerne à dança em nossa sociedade é a questão do gênero. O machismo embutido nela movimenta um pensamento de que “dançar ainda é sinônimo de “coisa de mulher”, “efeminação”, “homossexualismo”.” (MARQUES, 2007, p.39). Esta reflexão acontece devido à redução desta linguagem ao estilo clássico. Este por sua vez como ressaltamos no início deste capítulo, profissionalizou a dança, priorizando esta linguagem como um lugar de expressão da emoção e do sentimento da mesma. “Assim, relacionar-se com o corpo, sentir, emocionar-se, intuir, ter prazer são características humanas muitas vezes inaceitáveis em uma sociedade machista e logocêntrica como a nossa. (MARQUES, 2007, p. 40).

Com as discussões sobre o ensino de Arte e especialmente com o movimento da Arte-Educação na década de 1980, artistas e educadores passaram a discutir formação e metodologias do ensino de Arte. As discussões geraram uma série de reivindicações que resultaram em novas políticas e uma redefinição das finalidades do ensino de Artes.

No método tradicional de ensino não há espaço para a dança como área de conhecimento. Como afirma Marques (2001):

[...] Corpos nesta situação de ensino-aprendizado são continuamente ameaçados caso as regras não sejam estritamente seguidas: contracenam com o fantasma da censura, da perda de papéis de destaque [...] As redes de relações educacionais implícitas em processos de criação semelhantes a este não raramente se transformam em redes de poder autoritário e de dominação que não permitem a *construção* do conhecimento propriamente dita (MARQUES, 2001, p. 106).

Assim sendo, dever-se-ia aprofundar, no processo de ensino de Dança uma reflexão mais ampla que contemple duas realidades: um aprofundamento do que é o corpo (em termos teóricos e práticos) e a utilização da dança na promoção do conhecimento para proporcionar uma “disseminação de sentidos,” pelo subsídio de ferramentas possíveis e concretas para a consecução de uma proposta em dança. Ou seja, articular a dança não só como arte para executar movimentos (a ideia do movimento pelo movimento), mas como uma linguagem artística que é conhecimento a partir do que é produzido no corpo.

¹⁴“Corpo “e” mundo na concepção nietzschiana, são duas formas de referir-se ao permanente fluxo da realidade, ao jogo de forças da vontade de potência” (BARRENNECHEA, 2009, p.57).

Marques (2010) explicita três práticas de ensino e aprendizagem de Dança: nos Projetos Sociais que enfatizam as questões sociais e não a Dança; nas academias e/ou cursos especializados em que há uma ênfase na Dança em si e nas escolas formais e estúdios especializados que privilegiam as experiências pessoais. Assim, a autora indaga: o que seria mais importante em processos de ensino e aprendizagem em Dança? O coletivo, o conhecimento ou a pessoa – ou ainda, a Arte, o ensino ou a sociedade? Corroborando com Marques (2010) pensamos que o mais importante são “as relações de interdependência entre arte, ensino e sociedade”. Nas palavras desta pesquisadora:

A arte, o ensino e a sociedade na proposta metodológica da *Dança no Contexto* que aqui discutimos formam um tripé primordialmente de *relações*. Esse tripé se desdobra em outros múltiplos tripés de saberes, possibilitando dialogias, polissemias e polifonias nas práticas de ensino e aprendizagem em dança. Se queremos educar leitores de dança/mundo capazes de construir, revestir, impregnar de sentidos seus atos cotidianos não podemos prescindir de processos de ensino e aprendizagem de dança que já tenham entrelaçados em suas próprias propostas metodológicas a formação intencional dessas redes de relações. (MARQUES, 2010, p. 144)

Diante deste panorama, faz-se necessário uma crítica às concepções de Arte voltadas somente para o que “vem de dentro”: emoções, sentimentos, sensações, elaborações pessoais. Sendo assim, o que envolve o ensino de Arte?

Historicamente, por razões diversas, pensou-se que o ensino de Arte deveria limitar-se à prática. Ana Mae Barbosa, arte-educadora e pesquisadora, traz um novo olhar para a epistemologia do ensino de Arte no Brasil, na década de 1980, “a prática [da arte] sozinha se mostra impotente para formar o fruidor de arte” (BARBOSA, 1998, p.12)

Influenciada por esta proposta, Ana Mae Barbosa inaugura a sua *abordagem triangular* do ensino de Arte. Esta pesquisadora investiga a arte como área de conhecimento, desde a década de 1980, do século XX, quando tenta excluir o pensamento que reduz a Arte somente à técnica ou à expressão. Ana Mae Barbosa defende que a leitura do trabalho artístico “é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica”. (BARBOSA, 1998, p. 40)

Deste modo, Ana Mae discute a necessidade da contextualização dos trabalhos artísticos. Os conceitos de *fazer artístico*, *de apreciação/leitura da obra* e

de *contextualização* constituem a Abordagem Triangular de Ana. Assim, Barbosa (2002, p. 21) afirma:

Aqueles que defendem a Arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre as nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como “um grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar.

Transpondo para a dança esse pensamento, pode-se articular no preconceito que ainda se tem com o movimento e o corpo. O corpo que possibilita sensações, emoções, transformações e instiga à criatividade. Muitas escolas exigem de uma aula de dança coreografias com o intuito do belo, daquilo que deve ser pleno e para isso necessário:

conhecermos nossos corpos, suas possibilidades, ordenações conexões e relações com quem somos e existimos, também compreenderemos e participaremos criticamente de processos de leitura da dança/mundo. Corpos que se conhecem em geral, também logram estabelecer diálogos diferenciados com os outros, com o meio, com o mundo. (MARQUES, 2010, p. 150)

Assim sendo, devemos ter cuidado ao trabalhar com dança. Já que somos nosso próprio corpo e na dança é com ele que nos movemos. É com nosso corpo que nos relacionamos no mundo. Como pontua Marques (2010, p. 181), “nossos corpos híbridos, transitórios e fluídos leem o mundo segundo seus próprios cruzamentos, suas próprias percepções, história, aprendizados, estados corporais”. “No caso da dança, o fazer-sentir nunca está dissociado do corpo, que é a própria dança”. (MARQUES, 2007, p.24).

Vale ressaltar também, que no contexto dos lugares de ensino de Arte, ou melhor dizendo, destas instâncias de formação, ainda nos deparamos com situações nas quais a Dança e o Teatro ainda não são vistos como geradores de conhecimento. Deste modo, adiciona uma visão arcaica do fazer/pensar Dança e Teatro nestes espaços.

Possivelmente este axioma esteja atrelado às concepções de Arte historicamente construídas no ensino brasileiro, uma vez que a Dança e o Teatro são linguagens artísticas. Essa compreensão tecnicista/produtivista a que o ensino

de Arte vem se configurando nos ambientes formativos advém da sua constituição ou não como área de conhecimento nesses espaços de formação.

Em uma retrospectiva histórica, Duarte Jr (1994) pontua alguns momentos importantes do ensino de Arte no Brasil: Desde o Período Colonial fomos transplantados culturalmente no sentido de que absorvemos o que nos foi imposto pela colonização europeia. Sabemos pouco de nossa cultura, de nossos patrimônios, de nossa Arte, de nossa história, de nossa identidade. Isso indica uma desvalorização cultural e porque não dizer da Arte também, contida nesse bojo, como área de conhecimento e de reconhecimento de uma identidade cultural brasileira.

Ainda com Duarte Jr (1994), o Romantismo influenciou nos efeitos da Arte na formação moral dos indivíduos. A Semana de Arte Moderna de 1922 afirmou a Arte como lugar de conhecimento e de expansão de uma cultura brasileira e na década de 1960, mas especificamente em 1964, há mais uma vez a necessidade de um trabalho crítico a partir da influência da televisão como um veículo de homogeneização cultural.

Direcionada para o ensino de Arte, a Lei Complementar 5.692/71 torna obrigatória a Educação Artística (música, teatro e artes plásticas) no 1º e 2º graus ampliando novas possibilidades do ensino de arte na escola tornando-a uma disciplina com um lugar a ser ocupado no ambiente escolar. Porém, esta lei não modificou o caráter simplista em que a arte é vista na escola: lazer, entretenimento, uma distração entre as atividades “sérias”. É importante salientar nesse bojo a polivalência do professor de Artes que culmina na desvalorização do profissional desta área do conhecimento. Uma vez que na maioria das vezes o docente não possui formação sequer em uma área das linguagens artísticas (dança, teatro, artes visuais e música) quiçá nas quatro áreas.

A imposição de valores através da Arte e da atividade artística, principalmente na mídia como um lugar de entretenimento dificulta o alargamento da discussão em Arte como formação estética para além da artística. “O modo de funcionar do capital nesse nosso tipo de socialidade, [...] rouba os sentidos humanos de sua possibilidade sensível. Dotando-os do repetido eco do ter, retiram do sujeito a sua humanidade.” (LINHARES, 1999, p.192).

A partir destas reflexões ressaltamos a estética como uma educação dos sentidos e da apreciação artística. Portanto, é necessário que a arte seja empregada no sentido de permitir ao educando, uma elaboração de suas vivências. Segundo Linhares (1999, p.78) a escola deveria começar por uma proposta de “alfabetização estética”, algo que abrangesse “uma análise mais global e um estudo perceptivo das imagens, dos símbolos e gestos de nossa cultura”. Para Strazzacappa Hernandez (2006, p.24)

Enquanto a arte no Brasil continuar a sobreviver apenas do incentivo de empresas privadas, que investem em causas sociais, artísticas ou educativas com o intuito de conseguir abatimentos nos impostos, temos claro o destino de nossa cultura. Se ainda nos resta espaço para sonhar, podemos vislumbrar situações nas quais projetos educativos e artísticos, idealizados por indivíduos idôneos, sejam respeitados em sua integridade e financiados por instituições que compreendam o valor e a função da arte para o desenvolvimento do país.

Portanto, a Arte precisa ser recuperada para a educação oficial brasileira, atentando-se para as funções sociais da mesma e suas diversas dimensões de compreensão. Porque (parafraseando Noel Rosa), apesar de todas as reformas e objetivos professados, o samba - como outras formas de expressão – continua a não ser aprendido no colégio. (DUARTE JÚNIOR, 1994).

4.2.1 Projeto Dançando na escola: Da experiência de gestar e o observar o ensinar

O ensino de Arte, a partir da lei 9394/96, 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.

Deste modo, compreende-se que o ensino de Arte por meio de projetos específicos alicerçados em experiências que dialoguem com o tripé: fazer (produção), apreciar (fruição) e contextualizar (reflexão), foram propostos pela Secretaria de Cultura de Fortaleza para o contra turno da Rede Municipal de ensino, interligados pela projeto Escola Criativa (PEC), proposto pela Secretaria Municipal de Educação.

Foi neste íterim que nasceu em 2009 o Projeto Dançando na Escola¹⁵, um projeto de formação em iniciação em Dança aos estudantes da Rede pública Municipal de ensino de Fortaleza. A SECULTFOR propiciou em parceria com a Secretaria de Educação Municipal um acesso a esta formação que introduzia o estudante nesta linguagem artística, podendo encaminhá-lo a uma profissionalização o que tem sido privilégio para poucos em nossa cidade.

Em Fortaleza, algumas formações tem avançado nesta direção, quais sejam: a criação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Teatro, em 2003; a criação pela Universidade Federal do Ceará, em 2003, do Instituto de Cultura e Arte, oficialmente instalado como unidade acadêmica em 2008, com os cursos de Licenciatura em Teatro, Bacharelado em Cinema e Audiovisual, Licenciatura e Bacharelado em Dança, e Licenciatura em Música. Em nível municipal, a implementação, em 2006, pela Secretaria de Cultura de Fortaleza (SECULTFOR), da Vila das Artes, que oferece cursos em diferentes formatos nas áreas de audiovisual, dança, artes visuais e teatro.

Diferentemente de outras capitais do Brasil – exceto algumas raras ações isoladas não governamentais na maioria dos casos - a dança cênica em Fortaleza nunca teve instâncias públicas estáveis que possibilitassem uma formação desta natureza, tornando-a acessível à camadas sociais economicamente desfavorecidas de nossa sociedade, inclusive com programas contínuos para o ensino formal em escolas estaduais ou municipais.

¹⁵ Projeto sediado na Vila das Artes em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. O mesmo aconteceu com aulas de dança ministrada por professores com formação nesta linguagem, em 21 escolas da Rede Municipal de Ensino. Criado desde 2009 ,atendendo mais de 1000 crianças com idade de 8 a 12 anos com proposta de iniciação à dança.

Para tanto, aconteceu em 2009 como explicitado acima a criação do projeto Dançando na Escola, através da Secretaria de Cultura de Fortaleza (SECULTFOR), em parceria com a Escola de Dança de Fortaleza /Vila das Artes e com a Secretaria de Educação do Município – SME na realização do mesmo. 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 que me possibilitou alargar a compreensão da dança como proposta formativa na escola pública. Além de trabalhar na assistência, realizando visitas nas escolas com o intuito de conversar com a gestão das escolas sobre o andamento do projeto, tive como importantes coadjuvantes os cursos de formações chamadas de “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 aproximaram ainda mais meu interesse pela dança e educação, em 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. Trabalhei neste projeto até março de 2012, em virtude da dedicação exclusiva para o mestrado, no referido ano.

Assim, minha formação na Arte advém de vários momentos, além dos percursos artísticos explicitados anteriormente. Esses 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.

O meu ingresso no projeto Dançando na escola aconteceu no início de 2009, mais, especificamente em fevereiro quando houve o processo seletivo. Lembro de ver a chamada pela internet em que anunciavam a contratação de uma assistência pedagógica para o referido projeto que tivesse, se possível, formação pedagógica e na área de Arte. Pensei: “essa vaga é para mim”. À época eu era graduada em Pedagogia e Artes Cênicas, além da experiência com Arte e Educação

que eu tinha, inclusive com Dança. Eu estava desempregada, uma vez que havia pedido demissão de uma escola particular de Fortaleza que trabalhei por anos na área de Arte bem como estava me recuperando de um pós-operatório.

Assim sendo, me inscrevi na seleção sem qualquer expectativa como tudo que sempre fiz na minha vida. Eu dizia: “O que tiver que ser será”. Fui a última a participar da seleção, além da proposta de trabalho que era muito excitante pelo aprendizado profissional havia uma flexibilidade de horários no trabalho, o que facilitava a minha vontade de ter uma disponibilidade de tempo para me preparar para o mestrado o que aconteceu posteriormente em 2012, ano em que também saí do projeto Dançando na Escola.

A seleção para o referido projeto constava em duas etapas: seleção de currículo e entrevista. Minha entrevista aconteceu às 10h da manhã e foi feita pela diretora da Vila das Artes e por Cláudia Pires, umas das pessoas muito importantes nesta pesquisa e que participa como cosujeito deste estudo. Na época ela seria a coordenadora do projeto. A entrevista transcorreu bem, as mesmas expuseram que viam em mim uma possibilidade de assumir a vaga pela minha experiência no perfil que elas desejavam assim como pela minha disponibilidade de horário. Solicitaram para eu falar da minha experiência e agradeceram. No fim da tarde recebi a ligação de que a vaga era minha, o que em muito me alegrou.

Iniciei em oito de 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, 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 a escola e com as diretoras das mesmas que o projeto integrava (atividade que realizava a cada dois meses) me potencializou entender os movimentos da rede pública além do que a importância da minha formação em Arte 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 das diretoras das escolas do projeto 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 somente um entretenimento para a escola. Evidenciava nas conversas o entendimento da dança como área de conhecimento. Algumas diretoras entendiam outras, continuavam com um discurso da dança como divertimento, inicialmente. O que modificou após os três anos do projeto.

Acionando a isso uma visão da Arte ligada ao entretenimento que as mesmas tinham e ao preenchimento com atividades para os educandos na escola. No 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 auto estima, 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 isso é ainda mais tensa esta realidade devido ao trabalho corporal que, se alicerçado em uma rigidez e disciplina exacerbada engessa um 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).

Esse silêncio perpetua uma idéia de que por 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 do conhecimento desta

linguagem, crítico, reflexivo. O produto, ou uma apresentação artística com esta linguagem era um procedimento e não o mais importante, não era a finalidade do mesmo. Assim sendo, 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? Mais 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 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 dialogizou uma *educação como prática da liberdade* (Freire, 2001, 1987), 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, 1987, 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 – 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, PROJETO DANÇANDO NA ESCOLA, p. 4)

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 o 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 seu conteúdos, como deveria ser trabalhada na escola, a dimensão estética e artística da mesma.

Com esta pesquisa de doutorado referendada na experiência do Dançando na Escola na *aprendizagem pela experiência* (JOSSO, 2004) pude evidenciar o quanto este momento com as diretoras me fez aprender a lidar com outras situações como a que ocorreu quando fui convocada para assumir o concurso do IFCE em 2016, no qual no campus que me acolheu havia também uma expectativa de que eu assumisse uma série de atividades que pontuava a produção exacerbada em Arte sem uma reflexão crítica. Para tanto, convoquei uma reunião com a diretora do campus e a coordenadora de projetos explicitando minha proposta

de trabalho formativo em Arte. Penso que a minha postura para tal ação em muito tem relação com os diversos momentos em que conversei com as diretoras da mesma. 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 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 em 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 o 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 interessada(os). A proposta de aula do referido projeto era 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.

Lembro de passar o dia visitando as escolas para ver como estavam as inscrições e posteriormente no início das aulas, para assistir alguns primeiros passos do projeto. Na Escola Dois de Dezembro, umas das escolas do projeto no primeiro dia de aula, a professora Rochele passou o dia ministrando aula para divulgar o projeto. Era uma boniteza ver o encatamento daquelas crianças com a dança. Na ficha abaixo tentamos organizar um pouco este primeiro momento do dançando na escola.



Prefeitura de
Fortaleza



Prezados Pais e Responsáveis,

É com muita alegria que a Prefeitura de Fortaleza dá início ao programa Dançando na Escola que oferece iniciação em dança para alunos da rede municipal de ensino. A princípio, o curso será ofertado em 20 escolas, disponibilizando cerca de 1600 vagas.

O programa é destinado a estudantes entre 05 e 12 anos de idade, matriculados nas escolas selecionadas. As aulas acontecem no contra-turno escolar e o curso terá duração de um ano. Ao longo desse tempo, o aluno irá desenvolver a musicalidade, entrar em contato com os elementos básicos da linguagem da dança, desenvolver habilidades corporais, relacionar-se com outras crianças. Enfim, conhecer o universo da dança e suas possibilidades.

A partir dessa formação inicial, ele também terá oportunidade de dar prosseguimento ao aprendizado da dança na Vila das Artes – equipamento da Secretaria de Cultura de Fortaleza que oferece formação em artes. A inscrição é gratuita. Podem se inscrever todas as crianças que manifestarem interesse.

O Dançando na Escola é realizado pela Associação dos Bailarinos, Coreógrafos e Professores de Dança do Ceará (PRODANÇA), fruto de uma parceria que envolve ainda as Secretarias Municipais de Educação e Cultura.

A inclusão da dança na educação formal é uma das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O projeto foi proposto a partir da convicção de que a arte tem um papel fundamental na formação do ser humano. Por meio da dança, o aluno experimenta uma nova forma de expressão.

As inscrições já estão abertas e efetiva-se com o preenchimento da ficha no verso e a entrega da mesma à..... no período
Conforme a disponibilidade de horários e espaço, a equipe de Coordenação do Programa juntamente com a direção da instituição escolar ficará responsável pela formação das turmas.

**SECULTFOR – SECRETARIA DE CULTURA
DE FORTALEZA.**

VILA DAS ARTES – ESCOLA DE DANÇA
Rua 24 DE MAIO, 1221. Centro.
Fortaleza-Ceará. Cep. 60.020-031
Telefone: (85) 3105.1402
FAX (85) 3253 7052



Prefeitura de
Fortaleza



Período de inscrição: _____ EMEIF _____

Início das aulas :

Nome do aluno (a): _____

Idade: _____

Horário: **Manhã:**

()

()

Tarde:

()

()

Dias:

Participa de algum outro programa no contra - turno?

Sim () Não ()

Qual?

Nome do Responsável

Contato: _____

Parentesco (pai, mãe, avó,
tio...) _____

Contato para esclarecimentos na Vila das Artes pelos telefones 3105-1402 / 3252-1444
ou na diretoria da Escola.

**SECULTFOR – SECRETARIA DE CULTURA
DE FORTALEZA.**

VILA DAS ARTES – ESCOLA DE DANÇA
Rua 24 DE MAIO, 1221. Centro.
Fortaleza-Ceará. Cep. 60.020-031
Telefone: (85) 3105.1402
FAX (85) 3253 7052

Esta ficha acima, criamos eu e Cláudia Pires para a seleção do projeto: uma ficha de inscrição para as crianças além de ter no arquivo do projeto este registro. Esse foi outro movimento de “aprendizagem pela experiência” (JOSSO, 2004), a aprendizagem pragmática segundo esta autora que articula saberes práticos na relação com o outro. Aprendi com o Dançando a ser mais organizada, a planejar mais e a criar modelos de documentos, quais sejam: relatórios, planos de aula para professores e orientá-los na construção dos mesmos (uma vez que sabia fazer para minha atividade docente), roteiro de visita nas escolas para partilhar a aula dos professores, fichas de inscrição. Além de catalogar este material.

Do ponto de vista educativo, entendo que o Dançando na Escola afere-se à *Educação Popular* (FREIRE, 2001). “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, 2001, 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, 2011 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.

Figura 13 - Atividade, no recreio, do Dançando na Escola com a professora Thaís Gonçalves na escola Ernesto Gurgel



Fonte: Projeto Dançando na Escola

Figura 14 - Atividade, no recreio, do Dançando na Escola com a professora Thaís Gonçalves na escola Ernesto Gurgel



Fonte: elaborado pela autora

Eu também sonhei com aquelas crianças. Quando eu ia visitar o projeto, atividade que eu realizava a cada dois meses, observava a alegria das mesmas (como a foto acima) e ao mesmo tempo questionava porque a escola não era ou é um espaço alegre, divertido em que aprendizagem possa ser partilhada de uma forma mais dialogada com a vida. Por que o espaço escolar produz tantos conteúdos inúteis desconectados com o 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 é 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 Dança¹⁶, 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 ser uma professora inventora e que instigava o debate e conhecimento em Dança, refletindo sobre os conteúdos de uma aula desta área de conhecimento.

¹⁶Projeto sediado na Vila das Artes em parceria com a Secretaria de Educação de Fortaleza e PRODANÇA. O mesmo aconteceu com aulas de dança ministrada por professores com formação nesta linguagem, com duração de seis anos. Criado desde 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 contextualizem 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 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). A aula da Andreia era tão fascinante 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 Larrosa Bondía (2002). Assim, a experiência liga-se ao acontecimento, ao que nos afeta e nos modifica. Ela acontece no corpo, lugar de composições de e 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 talvez a minha aula, a minha forma de lecionar. 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 Larrosa (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 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)

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 cosujeitos 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).

O Dançando na Escola tinha uma proposta modelo. Uma das ações como explicitiei 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.

Figura 15 - Professores do Dançando na Escola – alinhamento pedagógico – 2010 com Liz Rezende (RJ)



Fonte: Projeto Dançando na Escola

Lembro de acabarmos os alinhamentos pedagógicos e sairmos eu e Claudinha para jantar ou mesmo deixar Isabel no hotel e ela se maravilhar com o Dançando na Escola no sentido do mesmo ser no Brasil uma iniciativa primeira 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.

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, 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.

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 ele fomentou um conhecimento de dança e vida. Com o fim deste projeto a maioria dos educandos ficaram 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 serem seus partícipes.

4.2.2 Arte/Teatro: Bordando gestos no Curso de Artes Cênicas (IFCE) e grupo 3x4 de Teatro

E umas das coisas que aprendi é que se deve viver apesar de. Apesar de, se deve comer. Apesar de, se deve amar. Apesar de, se deve morrer. Inclusive muitas vezes é o próprio apesar de que nos empurra para frente. Foi o apesar de que me deu uma angústia que insatisfeita foi criadora de minha própria vida. (LISPECTOR, 1971, p. 218).

Neste tópico trato de um momento formativo significativo em minha vida que foi a participação em um grupo de Teatro, a partir de um encontro com o ator Silvero Pereira no Curso de Artes Cênicas (IFCE), quando ele foi meu colega de turma. Nesta formação os processos criativos e montagens de espetáculos dos quais participei além dos exercícios acadêmicos que me possibilitava pensar a prática e a docência em Arte, reverberou em mim um questionamento acerca do

porque e como fazer teatro me mantendo viva e aprendiz nesta linguagem. Neste sentido, capturo de Marie-Christine Josso (2004, p. 58-9) a concepção de autoformação que aqui busco.

O que está em jogo nesse conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que esse reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente, as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário, nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade. Transformar a vida sócio culturalmente programada numa obra inédita a construir, guiada por um aumento de lucidez, tal é o objetivo central que oferece a transformação da abordagem Histórias de Vida.

António Nóvoa (1988), ao sistematizar estudos sobre a autoformação com base no método autobiográfico das histórias de vida de professores, menciona que uma das bases para a elaboração de uma teoria de formação de adultos é a reflexão sobre o vivido. “As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual, que procura repensar as questões da autoformação acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém” e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida. (NÓVOA, 1988, p. 116). Se a abordagem autobiográfica é outro meio para observar um aspecto central das situações educativas, é porque ela permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para que o sujeito descreva e compreenda a si mesmo no seu ambiente natural.

Para perceber como essa formação se processa, é necessário aprender pela experiência direta, a observar essas experiências das quais ele pode dizer, com mais ou menos rigor, em quê elas são formadoras. As experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens. (JOSSO, 2004, p. 44-5)

Assim, tomando para mim, esse verbo “contar/narrar”, apresento daqui em diante, tópicos de minha história de vida referenciados na formação, prática e

pesquisa em movimentos de aprendizado com o teatro. Mas, especificamente nos dois espaços acima referendados.

O teatro em minha vida era uma curiosidade na adolescência que foi me despertando para uma complexidade maior quando me tornei profissional. Ele me desafiava. Quando retornei à Fortaleza tive algumas experiências com grupos profissionais na cidade que me potencializaram em um movimento profissional: Comédia Cearense, Caravana da ilusão, preparação corporal de atores em alguns grupos como CAMBADA, trabalhos solos com *clown*. Porém, a experiência no Curso de Artes Cênicas (IFCE) e, mais pontualmente, a experiência no Grupo 3x4 de Teatro (criado dentro do referido curso por mim e outros artistas também colegas de turma), quais sejam: Silvero Pereira, Gyl Giffony e Mikaely Damasceno, foram extremamente significativos para minha formação.

Em 2004, o Curso Superior de Artes Cênicas do IFCE estava com três anos de sua fundação e os artistas e professores da área teatral da cidade em muito começaram um percurso em agregar esta formação como espaço de discussão e prática na referida área. Lembro de no dia da inscrição ir a uma xerox próxima do IFCE, para entregar os documentos e encontrar Silvero Pereira preparando a documentação para se inscrever no referido curso. Conhecia Silvero do meio teatral, mas, apenas nos cumprimentávamos, nada próximo. Ao vê-lo, me aproximei e disse: *Oi, Silvero. Tudo bom? Veio se inscrever no curso de Artes Cênicas?* E ele bem simpático disse: *“Oi, Jacqueline. Sim. E você?”* falei: *Eu também.* Ele pontuou: *“Que bom. Se passarmos seremos colegas de classe”*. E eu disse. *“Sim, tomara.”* Após este momento reencontro Silvero em sala de aula quando ingressamos no curso e realizamos a famosa visita guiada que o IFCE faz com os seus estudantes em que os calouros conhecem o *campus*. Durante o curso, a maioria dos exercícios, fizemos juntos, eu e Silvero. Além de termos assuntos pessoais em comum, o que fez nos tornarmos amigos.

O Curso de Artes Cênicas (IFCE) é um espaço de formação para atores cearenses, fundado em 2001 por Paulo Ess e Lourdes Macena (profesores, diretores e pesquisadores na área de teatro e cultura popular em Fortaleza). Apesar das fragilidades de estrutura física e de alguns poucos docentes que havia à época, o mesmo me ajudou a perceber de modo mais efetivo, a capacidade técnica e artística do trabalho do ator, explicitada na minha relação com a presença cênica

num tripé (corpo e pensamento). Além disso, foi com este curso, meu primeiro movimento com pesquisa quando fui selecionada e trabalhei por um ano como bolsista PIBIC.

O curso me movia para um aprendizado com o ato de ser atriz em um estado como o Ceará que não valoriza teatro, nem esta profissão. Em meio a esta contradição, foi um curso muito prazeroso em que eu me esforçava para realizar os exercícios corporais que inicialmente tinha facilidade por também trabalhar com a dança. Alguns exercícios que inicialmente eu tinha dificuldade eram com a improvisação, às vezes tinha racionalidade na atividade que me prejudicava. Mas, ao longo do curso isso foi amadurecendo.

O espaço formativo do Curso de Artes Cênicas era um provocador de criatividade, imaginação e afeto. Minha turma era linda! Fiz grandes amigos os quais tenho até hoje, além de uma turma muito profissional e estudiosa. Eu tinha prazer de estar com os meus colegas experimentando, estudando teatro. Sentia-me segura para “aprender errando” e como em paralelo ainda cursava Pedagogia (UECE) , sentia que a área da formação docente precisava discutir mais esse tema – ao contrário da arte, vejo que a educação e a própria cultura, parecem ainda querer construir uma imagem “perfeita” do educador que sempre me incomodou. Há um ser humano com uma história de vida. Porém, noto que nestes lugares, é como se não houvesse ali um sujeito provido de corpo, sentimentos e desejos.

Gaston Pineau (1988) chega a esse mesmo entendimento ao expressar que as histórias de vida resultam sempre da união entre o mais pessoal com o mais universal dos sujeitos, e podem ser narradas de diferentes formas, segundo uma intencionalidade comunicativa, promovendo uma reapropriação singular daquilo que se vive. “Podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRATORI, 1988, p. 27).

No que concerne aos professores mais significativos durante esse período de formação, destaco Fran Teixeira que me iniciou nos caminhos da pesquisa, além de apresentar as técnicas do ator narrador com Bertold Brecht (tanto no curso, quanto no estágio que fiz em seu Grupo de Teatro – hoje Teatro; Danilo Pinho (o qual tinha um trabalho de corpo que me aproximava e que tive a oportunidade de realizar um trabalho também extra IFCE com performance); Lourdes Macena (referência na área de cultura popular – exemplo de vida e

experiência com a docência); Liliana Costa (com suas aulas de corpo – Linguagem do movimento e Dança – que em muito me inspirei na construção das minhas aulas de corpo); Paulo Ess (pelos aprendizados com a técnica do improviso teatral); Fernando Lira (pela abertura do conhecimento de teoria teatral e pela linda experiência que tivemos no fim da disciplina de Interpretação Teatral I com um fragmento da peça do Antonin Tcheckov “ A Gaivota”- figura 16 mais à frente). Estes profissionais me ensinaram o compromisso ético, estético e apaixonante pelo teatro. Minha relação de aproximação com eles se dava no dinamismo das aulas, e durante o processo das mesmas que sempre me inquietou. Era um modo de conhecimento que se dava com base em uma experiência formadora como denomina Josso (2004, p. 48) “implicando em uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação”. Articulação que se objetiva numa representação e numa determinada competência.

Figura 16 - Trecho do espetáculo “A Gaivota” de Chechov – exercício de Interpretação teatral com professor Fernando Lira no Curso de Artes Cênicas



Fonte: elaborado pela autora

No segundo ano deste Curso, fui convidada por Silvero Pereira, para fazer uma esquete (peça com duração de até 30 minutos) para o Festival de esquetes, organizado por Carri Costa (diretor e produtor cearense) no Teatro da Praia. Em nossa turma de teatro havia um estudante (Jorge) que gostava de escrever e sugeriu ao Silvero montar a peça dele intitulada “As vivas cores da ilusão”. Com esta peça nos apresentamos no referido Festival em que ganhamos melhor direção e fui indicada melhor atriz. A peça tinha no elenco eu e Gyl Giffony, outro colega de turma (hoje ator, performer e pesquisador de teatro, doutorando em Arte na Unicamp) com direção do Silvero Pereira. Com esta peça nos estimulamos a criar o Grupo 3x4 de Teatro, uma vez que nós tínhamos afinidade na concepção do fazer teatral. Montamos o primeiro espetáculo do grupo “CURTAS N. 1” em que trabalhamos diversas esquetes com adaptação nossa dos textos do Caio Fernando Abreu, em uma das esquetes eu fazia um solo de dança com frases soltas do referido autor (figura17).

Figura 17 - Solo de dança e teatro inspirado na obra de Caio Fernando Abreu, no Centro Cultural BNB – 2006 – arquivo pessoal – Grupo 3x4 de Teatro.



Fonte: Centro Cultural BNB

A vontade em atuar em um grupo que tivesse a minha forma de pensar e fazer teatro estava se concretizando. Lembro do início de nossos ensaios, ainda com a esquete acima referendada que as propostas de criação eram muito físicas,

característica do trabalho do Silvero, com uma qualidade pela verdade e presença cênica do ator. Havia uma proposta de junção da pesquisa atrelada a uma poética.

Quando o 3x4 de teatro foi se estabelecendo enquanto método, fui compreendendo a autonomia criativa do ator em um diálogo com um modo de fazer-pensar teatro. Ficava nervosa e curiosa inicialmente com os exercícios propostos por Silvero por aprender sobre aquele modo peculiar de fazer teatro. Silvero.¹⁷ explicita “-*eu credito muito a minha formação enquanto ator a todos os diretores que eu trabalhei é... a minha formação vem muito de uma maneira muito mosaica, assim, eu fui pegando de cada diretor aquilo que mais me interessava*”. Silvero passou por diversos grupos de teatro de Fortaleza, exercendo diversas funções como ator, diretor, produtor, figurinista, maquiador. Isso era nítido em sua forma de trabalhar. À medida que ele conduzia a direção do espetáculo pontuava o figurino e a maquiagem.

O Grupo 3x4 de Teatro me agenciava uma sensibilidade provocando deslocamentos da minha formação como atriz.

Como todo e qualquer ser humano, os artistas vivem das suas heranças e alimentam com elas a imaginação, mas tentam igualmente trabalhar a partir das suas sensibilidades e da escuta atenta da sua vida interior para descobrirem outras vias de expressão, novas perspectivas, pontos de vistas inéditos, formas inesperadas, materiais novos. Esta escuta do sensível e do imaginário está também profundamente articulada com uma afetividade que é muito valorizada e que, por vezes, parece ser a mola e a dinâmica indispensáveis a uma articulação feliz entre o sensível e o imaginário. A sobrevalorização da criatividade arrasta – os para um caminho, muitas vezes solitário, que se apresenta como a garantia e o preço a pagar pela emergência da sua singularidade. (JOSSO, 2004, p. 265).

A referida autora aciona novas perspectivas acerca da formação introjetando a necessidade da nossa singularidade – elemento tão trabalhado pelo teatro. Ao falar sobre formação Josso (2004), explicita que há uma mudança de sentido na reflexão sobre processos de formação: passa-se de “como os adultos aprenderam o que sabem” para o “como sabem o que aprenderam”. Ainda reflete:

É comum que seja mais fácil estar em condições de nomear o que se aprendeu a fazer do que o que se aprendeu a pensar. Como e onde esses saberes foram elaborados e como agem em nossas orientações de vida, sobre nosso vir a ser, numa palavra, sobre o processo de formação? (JOSSO, 2004, p. 81).

¹⁷Entrevista realizada em 26 de fevereiro de 2018

O Grupo 3x4 de Teatro fazia com que eu repensasse minha formação com o teatro e por onde queria seguir. Quais as trilhas que eu poderia seguir e que complexidade avançar.

Para tanto, pensava na minha inserção no mundo como atriz-bailarina. Diversa num processo de educação em teatro que era uma troca (a construção dos espetáculos) que instauravam em mim novas perspectivas de reflexão e novas fronteiras com o pensar fazer/arte.

Na minha história de vida, encontrar o 3x4 de Teatro foi atravessar movimentos novos de composição na cena habitando outros encontros e lugares. Para tanto, um grande desafio me aguardava: a construção de um solo maior, uma proposta que estava por vir. Após a montagem do CURTAS Nº 1, Silvero iniciou sua pesquisa no fim de 2006 sobre travestis que hoje se tornou referência nacional. Com o solo "Uma flor de Dama," ainda no princípio de sua pesquisa, ele mostrou para nossa turma IFCE de Artes Cênicas. Fizemos alguns comentários e Silvero resolveu transformar o trabalho em um solo e me convidou para que também construísse um solo em que nos apresentaríamos juntos em cartaz em algum espaço cultural da cidade, pelo grupo 3x4 de Teatro. Uma sensação de nervosismo e insegurança me arrebatou. O ano era 2007, março deste ano. O desafio estava lançado. Sempre gostei muito de Literatura e como o monólogo do Silvero seria inspirado em um conto do Caio Fernando Abreu nada melhor do que Clarice Lispector para eu investigar e construir meu solo, pensava eu. Iniciei a travessia procurando um conto da Clarice que pudesse dar conta deste momento. Coincidentemente estava lendo "Laços de família" da referida autora e o conto "A imitação da Rosa" deste livro eu tinha gostado muito. Li de novo o conto com um olhar mais investigativo e senti que ali poderia ser uma boa proposta para a consecução do trabalho.

Após Silvero ler o conto por minha sugestão, uma vez que ele iria me dirigir, iniciamos a feitura do texto para a cena teatral. Um mês depois estávamos com o texto pronto. Iniciamos um calendário dos processos de ensaio assim como dos elementos constituintes da cena: improvisação, interpretação, corpo, voz. Paralelo a este trabalho li o conto várias vezes marcando as intenções do texto, assim como descobrindo a personagem que se chamava Laura.

O conto "A imitação da Rosa" expõe a narrativa de Laura, uma esposa submissa aos desejos do marido. Segundo o mesmo os dois não tinham filhos, e se

encontravam à espera de um encontro com um casal de amigos para jantar, os amigos Carlota e João. Nestes encontros, destaca o fato de Carlota ser uma mulher falante, bonita e sensual o oposto do que Laura se considerava. Laura possuía uma inquietude triste como se ela não merecesse ser bonita.

O conto retrata o dia em que Laura aguardava o marido para mais uma vez sair com os amigos. Foi quando olhou as rosas em um jarro na sala de sua casa e decidiu levá-las para dar de presente à Carlota. Tal ramalhete a faz entrar em devaneio, desencadeando diversos pensamentos e ações, dúvidas e inquietações. Laura se incomodava pela beleza incomum daquelas rosas que eram similar à Carlota e diferente dela. Embora sentisse vontade de ficar com elas, resolve mandá-las de presente para Carlota.

Ao longo da narrativa, compreende-se que Laura passara um tempo de sua vida internada em um sanatório, e durante todo o conto, permanece em postura de reflexão, como em um diálogo consigo mesma, descrevendo o que deveria fazer. Esta conversa interior parece um exercício para que ela pudesse se manter lúcida. Vez por outra tem alguns devaneios que a distraem, mas em seguida volta a si. Laura é uma personagem fora de si ao mesmo tempo racional expõe uma falsa tranqüilidade dialoga com a espera do marido que a observa ao fim do conto.

Iniciamos os ensaios em março de 2007. O espetáculo teria o nome “As Rosas.” Os ensaios exigiam de mim reflexão sobre treinamento do ator ancorado nos exercícios de resistência, voz e respiração. “ Era incentivada a criar partituras cênicas e apresentá-las. Geralmente, nesses momentos de criação ficava sozinha, repetia à exaustão o que criava e aos poucos começava a entender a diferença entre palavras e ações, entre ideais e capacidade de realizar concretamente.” (VARLEY, 2010, p.41).

Silvero realizou comigo uma série de exercícios de improviso que às vezes chegava a me assustar: em um de nossos ensaios ele perguntou do que eu tinha mais medo. E eu falei de altura. Imediatamente ele me segurou fortemente nas pernas e me colocou na janela da sala que ensaiávamos no IFCE que era um pouco alta e falou: *“abra os olhos e perceba este medo no seu corpo, sinta. É com este medo que você vai para a cena. Porque a Laura é uma personagem medrosa, insegura e você vai imprimir esta sensação no seu corpo agora.”* Embora aquilo me assustasse me dava um imenso prazer codificar em meu corpo por meio da

musculatura aquelas sensações naquele encontro. Após terminar o exercício Silvero pediu para eu criar uma personagem medrosa ou se eu tinha vivenciado alguma situação de medo que lembrasse agora em meu corpo. Esta proposta de Silvero aponta o método do diretor russo Stanislavski. Silvero nos havia dito *“eu sempre me considerei um ator extremamente Stanislavskiano, sempre. A minha primeira paixão enquanto interpretação foi exatamente lendo os livros do Stanislavski, principalmente A Preparação do Ator e a Criação do Papel, pra mim, A Criação do Papel é o mais incrível de todos”*.

Era visível nas propostas de criação de cena com Silvero uma visceralidade física na cena muito característica do referido autor acima explicitado e que Silvero¹⁸ expõe

Eu tive duas experiências muito importantes: uma com o Paulo Ess., ele foi primeiro professor de teatro quando fiz Turismo no CEFET e ele já dirigia você de uma maneira muito visceral, e aí ele buscava de atores isso, atores que fossem fogo, atores que jogassem essa energia. Ele falava muito disso, que o ator tem que tá em cena pra preencher o espaço. Mesmo que sozinho, ele tem que dilatar o espaço, e isso ficou muito na minha cabeça do Ess. E a outra foi com Joca .. Desse ator que dilata. É..do Joca Andrade veio muito o corpo, assim, o quanto o corpo ele tem que ser expressivo, o quanto o dedo do pé, o cabelo, tem que tá atento. As nádegas contraídas o tempo inteiro. Eu fui aprendendo com eles, assim. E do Luis Carlos Vasconcelos, por exemplo, vem muito a... o verbo e o corpo, como atrelar o verbo e o corpo.

O trabalho de Silvero perpassa uma relação de corpo e texto, sua fala acima reverbera a sua presença cênica e expressividade corporal muito acentuada. Pontua a atenção para a dupla dimensão do trabalho de corpo e texto do ator que não se dicotomiza. É importante ressaltar que seu processo perpassa a razão e a emoção, uma vez que ele é um ator muito técnico.

Stanislavski (1970) ao trabalhar com a memória emotiva dos atores evidenciava como potencializar o corpo neste processo. Para tanto, ele apontava a importância do sentir no trabalho do ator, propondo observação de si e um olhar de fora para o personagem. Como pontua Stanislavski (2002, p. 130):

Cabe ao ator compor a música dos seus sentimentos para o texto do seu papel e aprender como cantar em palavras esses sentimentos. Quando ouvimos a melodia de uma alma viva, então, e só então, podemos avaliar plenamente o valor e beleza das falas e de tudo que elas encerram.

¹⁸Entrevista realizada em 26 de fevereiro de 2018 .

Noto uma valorização da heteroformação nos processos de formação em teatro, pela aprendizagem com o outro, com o corpo, o toque, o olhar, a contracenação que o teatro provoca. Nesse sentido, a heteroformação evoca três aspectos que inclusive aprendi com Silvero: a presença cênica do ator; a experiência que media a formação do artista e o diálogo que permite a relação aprender-ensinar. Neste ínterim trago que estas aprendizagens que obtive com Silvero direcionam com o conceito de Josso (2004) sobre o aprendizado e conhecimentos pragmáticos e explicativos.

Nos ensaios das “Rosas” havia um momento em que mostrava para Silvero e Gyl que fazia a assistência de direção, o que eu tinha construído na cena. Eu ensaiava de segunda a sexta, três vezes por semana sozinha e duas vezes com Silvero e Gyl. Depois, ficávamos discutindo, recompondo as cenas. Nesse período, aprendi o “como” da cena, com as dicas preciosas de Silvero. De forma prática, eu assimilava com ele, as noções e lógicas de organicidade entre texto, encenação, iluminação, figurino. “Neste caso, expor meu processo profissional é também considerado perigoso pedagogicamente, porque enganaria ao fazer crer que bastam alguns simples conceitos para se melhorar no ofício”. (VARLEY, 2010, p. 29).

Silvero traduzia em um modo singular de como apreender os saberes generosamente repassados em um tempo demorado. Eu aprendia com ele que precisava entender no meu corpo, vida e criações aqueles ensinamentos. “o aspecto de como a aprendizagem do teatro passava para crianças-jovens de 10-12 anos, em um trabalho sobre a paciente imitação e repetição de estruturas dinâmicas, partituras, sequências rítmicas” (BARBA, 2006, p.184). Ao falar desse teatro, observo que o ensino se dá como um lento processo de incorporação “de um conhecimento que era transmitido pelos mestres sem o uso das palavras, das explicações conceituais ou das justificativas teóricas”. (BARBA, 2006, p.184). Partindo, pois, da compreensão do teatro como uma aventura humana e diária de aprendizagem, esse autor nos conduz a outro caminho, como que seria preciso responder ao pensar o teatro: o que se quer fazer com o teatro e como se quer fazer teatro.

Nesse sentido, compreendo que o corpo do ator está empenhado em teatralizar situações específicas fora do cotidiano, criando imagens teatrais, com suas ações físicas enfatizando sua presença, provocando uma dilatação do seu

corpo. Este movimento provoca uma indagação do que queremos como teatro e como nos formamos com o mesmo.

Macedo (2010, p. 21) reflete sobre essas compreensões, pontuando o conceito de formação como sendo um fenômeno que se caracteriza por lidar com:

[...] o conjunto de condições e mediações para que certas aprendizagens socialmente legitimadas se realizem, como é comum entre nós; entretanto, a centralidade de nosso esforço aqui se efetiva, como objetivo de compreendê-la como um fenômeno que se configura numa experiência profunda e ampliada do Ser humano, que a aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura e numa sociedade através das suas diversas e intencionadas mediações.

O autor passa, então, a analisar o conceito de formação a partir do sentido de experiência, indagando o que seria uma experiência de formação no mundo educacional. A partir desta questão, provooco: o que seria uma experiência educacional de formação em Teatro, com seus elementos prático/teóricos?

Macedo (2010, p. 22) explicita a dificuldade em definir a *formação* em educação. Pontuo que a formação em teatro já embute um pensamento na perspectiva de outros modos de estabelecer relação com o outro. Um exemplo disso são as atividades de improvisação, de interpretação, de trabalho corporal que lidam com um jogo relacional horizontal, sem hierarquias e uma permissão na construção educacional no que concerne ao aprendizado. Assim, indago: quando o teatro para mim seria pesquisa e educação?

Assim, reflito que em minha prática em teatro mais especificamente no momento em que tive experiências com Silvero no referido grupo (principalmente na montagem das Rosas), além do Curso de Artes Cênicas, obtive uma consciência na cena. Silvero em nossa entrevista expunha: *“Eu tinha muita consciência de quem eu queria ser como ator, da verdade que eu queria ter em cena, mas essa verdade foi construída a partir daquilo que me foi oferecido pelos diretores com quem eu convivii e aprendi nas aulas do IFCE, o que vivenciei no curso Princípios Básicos de Teatro também.”* Posso dizer, então, que na minha prática há uma estética ligada a um mundo sensível e uma descoberta de si como atriz que buscava uma verdade em cena. Macedo (2010) ressalta a importância de trazermos à nossa reflexão as discussões acerca da formação e das relações dos fenômenos do ensinar e do aprender, que na experiência com Silvero isto fica muito explícito em minha formação.

No processo das Rosas, outro momento significativo foi quando realizamos um ensaio no anexo da Casa de Artes (um espaço enorme) em que Silvero propunha que eu corresse pela sala de olhos vendados. Nesse momento ele me colocou no chão como se quisesse ter relação sexual comigo, uma vez que ele suspeitava que a personagem Laura, não fazia sexo com o marido. A atitude de Silvero reverberou em mim, uma atitude ainda mais frágil daquela personagem. Descobri que ela era muito frágil e muito delicada que deveria ser composta em pequenas atitudes construídas internamente no corpo. Este ensaio foi muito revelador.

Com os ensaios eu ia me formando como atriz, ao mesmo tempo em que partilhava da elaboração de um novo fazer estético teatral, que advinha de um saber empírico que se gestava no grupo 3x4 de Teatro, onde sistematizávamos novas formas de compor a cena. Em uma de nossas conversas ensaiativas Silvero me propôs: *“Jacque, você tem um trabalho de corpo por trabalhar com dança também, eu acho que as Rosas, deveria ser dançada também. Ou movimentos de Dança também, num sei”*. Para mim, foi muito provocador porque eu também havia sentido que deveria trazer a dança para este espetáculo, por minha formação e pelo que o mesmo conduzia. Assim sendo, iniciei composições em Dança que resultou na primeira cena do espetáculo : em que o público entrava, havia uma música de fundo e eu estava sentada de costas (figura 18) e o meu olhar era conduzido até o público, depois eu realizava uma queda ao chão pelas articulações e dançava o restante da música com um vestido branco. Depois eu trocava de roupa, retornava à cena com outro figurino da personagem e dizia com um espelho ao fundo para o público um texto da Clarice Lispector do livro “aprendendo a viver”: *“Não entendo. Entender é sempre limitado. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo. Não entender o modo como falo é um dom.”*

Figura 18 - Cena inicial do espetáculo “As Rosas” – 3x4 de Teatro – arquivo pessoal Sala Nadir Papi Saboia – 2007 Teatro José de Alencar



Fonte: Grupo 3x4 de teatro

Esta era uma cena muito forte para mim, sempre me emocionava. Após este momento a luz se apagava e eu iniciava o espetáculo que tinha como cenário uma cadeira branca do lado esquerdo do palco, uma mesa redonda branca com um jarro de flores vermelhas, e uma mesa maior quadrada também branca com um copo de leite. Decidimos que o cenário seria todo branco, uma alusão aos momentos que Laura esteve no hospital psiquiátrico, menos o vestido principal dela, que era marrom devido a sua inexpressividade e uma melancolia. As cenas foram constituídas a partir dos improvisos que fazíamos. Além do início do espetáculo em alguns momentos, como o que Laura observava mais atentamente as rosas pela primeira vez, haviam movimentos de dança, um texto dançado.

Outro momento que construímos e que para mim foi muito difícil foi a cena em que eu tinha que tomar um copo de leite exposto no texto e que traduzia um momento epifânico no texto de Clarice. Este é um alimento que eu nunca gostei desde criança. Foi muito difícil para mim ter que tomar aquele leite em cena a cada apresentação. Quando iniciamos o trabalho de levantamento das cenas com o texto, eu construía as partituras corporais da personagem e Silvero conduzia a direção. A cena do leite estava pontuada no conto e transformamos em cena teatral. A cena era: eu virava de costas para o público e tomava o leite. Esta cena acontecia umas três vezes no espetáculo, como um calmante para Laura. O leite acalmava. Mas, para mim enquanto atriz era um tormento inicialmente.

Lembro da construção desta cena: Silvero disse: “*Jacque vamos ter que codificar no corpo uma ação física para o leite. Você vai ficar de costas tomando o leite, acho que tem uma respiração aí. Queria ver suas costas respirando. E codificar isso.*” Silvero disse isso, porém quando fui pra cena e tomei o leite coloquei para fora, o que fez minhas costas contraírem. Ele achou este movimento bonito e pediu que sempre que eu fosse tomar o leite contraísse as costas. O que ficou realmente muito bonito em cena. Mas, foram dolorosos momentos para que eu tomasse o leite de uma forma mais natural. Com esta cena, aprendi com o Silvero como codificar no corpo uma ação de uma forma mais técnica, descobrindo no meu corpo como potencializar a minha verdade em cena.

Noto no percurso de Silvero, uma influência da Antropologia Teatral, em que ele concebe uma estética voltada ao trabalho do ator, inspirado no que se instituiu a partir da década de 1960 como a “busca de um teatro pobre” e as propostas teórico-metodológicas advindas desse campo de estudo. Sobre a Antropologia Teatral, Pavis (1999, p. 17) afirma que,

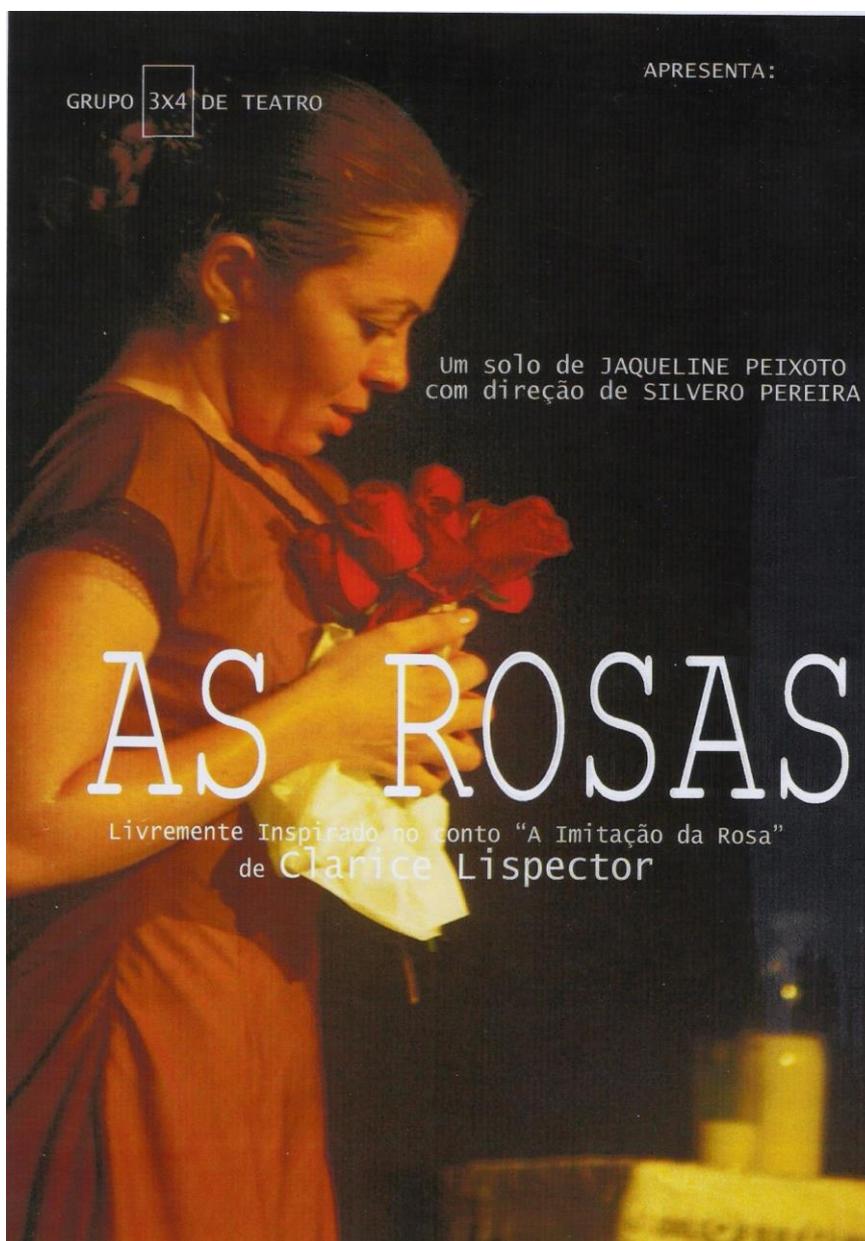
A antropologia encontra no teatro um excepcional terreno de experimentação, visto que tem debaixo dos seus olhos homens que se divertem representando outros homens. Esta simulação visa analisar e mostrar como estes se comportam em sociedade. Colocando o homem numa situação experimental, o teatro e a antropologia teatral fornecem-se os recursos para reconstituir micro- sociedades e para avaliar o vínculo do indivíduo com o grupo: como representar um homem não representando-o?

A partir do que Pavis (1999) expõe acima é notável como o teatro fornece elementos para uma reflexão sobre formação, onde a ideia de experimentação de si acontece, na medida em que este autor constrói uma epistemologia de uma Antropologia Teatral, numa relação com o teatro. Para tanto, ele ressalta as técnicas do corpo e o mesmo na situação de representação reorganizada por ele em uma dilatação extra cotidiana.

O espetáculo “As Rosas” (figura 19) ficou em cartaz por um ano e meio. Estreamos no Teatro José de Alencar em 2007, na sala Nadir Papi Saboia. Eu e Silvero com nossos solos em que ficamos em temporada. Depois fiz uma apresentação sozinha no palco do Teatro José de Alencar em que as pessoas ficavam no palco, próximas a mim. Depois participei da mostra de monólogos do SESC no Teatro Emiliano Queiroz e participamos do Festival de esquetes do Teatro da praia (em que adaptamos o trabalho para esquete) e por fim, na Mostra SESC

Cariri das Artes no Crato. Depois montamos um trabalho que ganhamos no edital das Artes da prefeitura de Fortaleza ainda em 2008 com 3x4 de Teatro, “Aniversário de Casamento” (figuras 20, 21, 22), sob a direção de Silvero comigo e Gyl em cena. Fizemos temporada no Dragão do Mar, BNB e Sesc Emiliano Queiroz, em 2009. Após este momento saí do grupo por compromissos profissionais e Silvero, iniciou seu percurso pelo Brasil com seu solo, sendo hoje um ator de projeção nacional com sua pesquisa sobre Travestis. Gyl continuou no grupo que foi se modificando e hoje se chama Inquieta de Teatro.

Figura 19 - Cena / cartaz do espetáculo “As Rosas” – 3x4 de Teatro – arquivo pessoal– 2007 – Palco Teatro José de Alencar



Fonte: Grupo 3x4 de Teatro

Figura 20 - Cena / cartaz do espetáculo “As Rosas” – 3x4 de Teatro – arquivo pessoal– 2007 – Palco Teatro José de Alencar



Fonte: elaborado pela autora

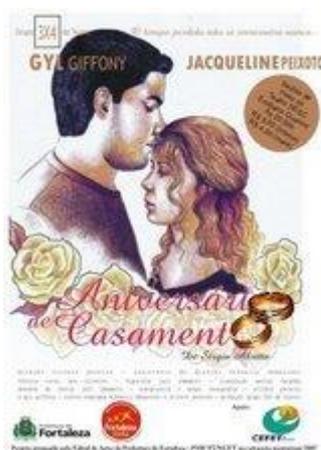
Segundo António Nóvoa (1988, p. 117) “a abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim, inevitável.” Deste modo, a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida.

Assim sendo, os aprendizados de uma vida a partir da criação teatral possibilita um modo coletivo de pensar “como” e “para quê” fazer teatro hoje. Isso mobiliza o ator a entender em que modos ele opera além de provocar uma disponibilidade da presença em cena e na vida. Uma vez que nesta pesquisa trago o artistar-docenciar como um modo de ser como artista – educador, sem separação dessas instâncias. Em minha vida, estes dois elementos estiveram juntos num movimento de complementação um do outro. As experiências com arte me tornaram

uma professora mais inventiva e que se permite relacionar. A experiência com a docência me provoca a compor artisticamente para o humano, que sou eu e o outro, confluindo em uma troca de saberes e uma invenção de si.

No movimento auformativo que me coloco nesta pesquisa compreendo que a experiência exposta neste tópico dos aprendizados com Silvero, o 3x4 de Teatro, desloca-me em articular minhas práticas como atriz-educadora. É por meio desta escrita que também me invento em teatro defendendo que a experiência nesta área do conhecimento é um lugar fecundo de uma comunicação íntima consigo e com o outro.

Figuras 21 e 22- (Cartaz espetáculo, 22): Cenas do espetáculo “Aniversário de Casamento” – 2009 - BNB



Fonte: Grupo 3x4 de Teatro

Figuras 23 - Cenas do espetáculo “Aniversário de Casamento” – 2009 - BNB



Fonte: Grupo 3x4 de Teatro

5 POR UMA ARTISTICIDADE NA EDUCAÇÃO: COMPONDO UMA METODOLOGIA DE ENSINO AUTOFORMATIVA

Este tópico tem como objetivo apresentar o Curso de Extensão Corpo e Movimento no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, na cidade de Crateús (em que sou docente efetiva desde 2016), como meio de problematizar minha metodologia autoformativa de trabalho como docente na área de Arte que fui construindo ao longo da minha formação, ancorada em dois movimentos formativos que explicitarei: ecoformação (projeto Dançando na Escola – explicitado anteriormente) e heteroformação (com os sujeitos Andrea Bardawil, Silvero Pereira e Cláudio Ivo- também explicitados anteriormente – Warschauer, 2001). Para tanto, buscamos entender esta formação como um agente e lugar de produção de conhecimento. Trata-se de um relato de experiência, a partir das primeiras aproximações com os participantes do referido curso. Evidenciamos a necessidade de formações que dialoguem com a relação teoria e prática, ancoradas em uma potencialização da educação com a vida e com inventos do cotidiano. Nesse movimento, pontuarei autores que fundamentam nossa metodologia de ensino, quais sejam: Warschauer (2001), Nóvoa (1998,1995, 2015), Josso (2004, 2010), Marques (20012, 2010, 2007), Freire (2006, 1987), Pimenta (2002).

5.1 FORMAR-SE ARTISTA-EDUCADOR E EDUCADOR –ARTISTA

Nesta pesquisa, trago as minhas experiências como docente como lugar de descoberta. Pontos de origens, chegadas, discussões, encontros e desencontros, lugares de formação. Entendo que o educador não é um transmissor de conhecimento. Sua tarefa está para além disso. Como afirma Rios (2003) o professor constitui no seu fazer, quatro dimensões: a ética, a estética, a política e a técnica. Para esta autora a ética e a política dialogam no sentido de estar com o outro, de conversar, de escutar, atividades tão raras na sociedade contemporânea, uma vez que há no trabalho do educador, estas ações inseridas. Enfoco a minha experiência artística com a arte porque não consigo dissociá-la da minha vivência como professora, que aconteceu anos depois. Como pontua Cláudio Ivo, um dos sujeitos desta pesquisa:

A minha formação ela acontece muito de toda uma experiência como artista que eu trago pra sala de aula, um exemplo: o momento que eu tenho contato com o sapateado, com a cultura popular, com os reisados, com os Mateus, que eu tenho contato com a Ciranda, com o circo tradicional, com a dança contemporânea.... Então, eu acabo trazendo tudo que tem de informações que ao longo da minha vida eu fui obtendo, e eu fui tomando isso, isso tá no meu corpo, e isso tá na minha memória, isso tá nos meus conhecimentos e eu aplico na sala de aula, então, quando eu vou fazer um aquecimento, eu não faço um aquecimento meramente de corpo, eu faço um alongamento, mas esse alongamento eu já faço com mantra, daqui a pouco quando eu vou fazer um trabalho de exaustão eu já uso um côco de praia. (IVO¹⁹).

Corroboro com Cláudio na sua fala acima. Embora ensinar e ser artista sejam funções distintas, o artista-docente que possui formação para exercer as duas funções transita por estas duas áreas complementando uma à outra. No movimento que discutimos nesta tese e intitulamos do artistar-docenciar ao docenciar-artistar. Lembrando este movimento do artistar-docenciar que pontuo nesta pesquisa faz um trânsito entre a ação de educar e a ação criativa na arte fomentando uma discussão sobre a construção do saber, do aprender e do pesquisar como atos criativos.

Nesta pesquisa indago quais marcas ficaram em mim afetadas pelas minhas experiências com grupos, pessoas e criações artísticas. O que potencializou o meu corpo artista-docente?

O corpo não é instrumento - meu corpo sou eu. Experimentei meu corpo com as quedas que tive quando criança, com as experiências de morar em fazenda, sentir o cheiro das árvores, na relação com a natureza, de subir em árvore, de brincar correndo. O corpo foi algo que eu vivenciei inclusive ao brincar com peteca na infância. Quando ministrei aula no Curso de Extensão de Crateús - Corpo e Poética do Movimento em que um dos aquecimentos é com peteca, e uma estudante do Ensino Médio disse que nunca tinha visto uma peteca, noto a importância de trazer estes elementos para esta aula. Assim, indago: Quais referências que a escola está possibilitando? As brincadeiras que vivi na infância, no meu cotidiano, evidenciam um atravessamento da minha história com o outro, uma vez que três dos artistas-docentes que entrevistei: Cláudio Ivo, Silvero Pereira e Bardawil tiveram experiências sensoriais próximas com as da minha infância por residirem, quando pequenos, em fazenda e no interior do Ceará estabelecendo um

¹⁹Entrevista realizada em 26 de março de 2018.

jogo de *subjetividades de forças* (JOSSO, 2004) e numa tomada de consciência da minha formação. Como explicita Silvero²⁰, Cláudio²¹, e Bardawil²²

:

Eu lembro de algumas coisas bacanas na infância que era brincar com os colegas e no final de semana também, eu tinha essa coisa de brincar de esconde-esconde, pega-pega, ... intuitivamente a arte sempre existiu, assim, porque era a minha fuga, toda vez que eu tinha colegas que... queriam brincar de interpretar, que queriam brincar de... assistir a Sessão da Tarde, aí terminava a sessão da tarde a gente brincava de imitar os filmes. (SILVERO).

As brincadeiras de infância, era tomar banho de açude, subir numa árvore que chamava... sabonete, saboneteira.. Alguma coisa assim, que era pra pular no rio, que tava cheio, né? Chovia, aí tinha uma barragem e a barragem sangrava, e tinha esse rio que passava perto da minha casa, e que a gente ia todo mundo brincar nesse rio, mas as brincadeiras eram essas. Era um exemplo, fazer cavalo de pau, brincar de curral, boi, com, com osso, de animal. Enfim, as brincadeiras sempre eram essas. (CLÁUDIO).

E as minhas lembranças elas não são cronológicas, se você me parar pra perguntar quantos anos eu tenho agora... eu só vou saber porque eu nasci em mil novecentos e setenta, então sempre vai coincidir um pouco com o final do ano que a gente tá. Então, as minhas lembranças elas são muitos sensoriais... Tem uma... uma coisa que a minha mãe conta, que quando eu era bem pequena, eu acho que eu tinha uns quatro, cinco, seis anos, eu, a gente morava em uma casa que tinha muitas plantas, muitos jarros de plantas e ela dizia que todo dia eu dava aula para as plantas, que as plantas todas tinham nome... e eu ia dar aula de dança pras plantas, botava a música e ficava fazendo aula de dança pras plantinhas. É... então sempre, eu lembro que sempre teve isso, minha relação com a comunicação com as plantas... (BARDAWIL).

Observar a experiência da infância destes artistas entrecruzadas com a minha, evidencia como a formação do artista alicerçada em experiências sensoriais, modifica seu olhar e seu trabalho nesta função ou mesmo como educador. Uma vez que há no viver infantil destes artistas - docentes assim como eu, experiências de relação com o outro, consigo, com a natureza.

A experiência de uma vida, objeto deste estudo trajeta uma formação que conduz a um processo que fomenta a capacidade de refletir sobre a constituição do nosso estilo como artista e docente. O que configura a vida como uma experiência formadora. “[...] São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo

²⁰Entrevista realizada em 26 de fevereiro de 2018.

²¹Entrevista realizada em 26 de março de 2018.

²² Entrevista realizada em 26 de fevereiro de 2018

afetivo, uma idéia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro”. (JOSSO, 2004, p. 40).

Nesse sentido, o trabalho biográfico faz parte do processo de formação; ele dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem daquilo que somos hoje. É uma experiência formadora que tem lugar na continuidade do questionamento sobre nós mesmos e de nossas relações com o meio. Este mesmo trabalho evidencia também que o processo de formação é balizado por acontecimentos, por situações, por vivências não orientadas, por reações apenas para experimentar, em suma, por toda a espécie de desperdícios de tempo e de energia que parecem indissociáveis do próprio processo.

É válido salientar que a experiência não é um processo apenas cognitivo, uma vez que as vivências acontecem em nosso corpo, e tudo o que atravessa o corpo pode ou não ser produzido, ou seja, ter significado ou não. Ela só é possível porque somos um corpo que possibilita estes agenciamentos.

O educador Paulo Freire (1982), explicita a necessidade de defendermos um homem sensível e crítico, problematizando isto como condição *sine qua non* na busca pelo diálogo como condição essencial nas relações que este estabelece com o mundo. Deste modo, as concepções sobre a temática neste estudo, são mediadas pelas dimensões individuais e coletivas do sujeito e cosujeitos envolvidos, de acordo com os seus interesses e modos diferenciados de compreender a arte e o mundo. Por isto, “o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.” (FREIRE, 1982, p. 93).

Assim sendo, observo em minha experiência como docente um movimento metodológico como docente que intitulo artistar-docenciar na educação, em que minha experiência na arte como lugar de invenção, de criação, me arrisca provocar que não ensinamos alguém mas, potencializamos questões, dialogamos com o conhecimento realizando uma ponte (conhecimento – estudante - vida) promovemos pensamentos aos educandos, instigando a autonomia. Como pontua Cláudio Ivo em conversa para esta pesquisa, somos enquanto educadores “dialogadores”, acrescento que somos dialogadores-formadores. Trago Josso (2004) para esta conversa no sentido de expor a necessidade de aprofundar nossa sensibilidade como sujeito aprendente, para nós e para o mundo.

Compreendo que em minha experiência como artista - docente dois pontos vêm me fazendo refletir: **1ª)** o meu saber como professora e o saber provocar - dialogar (que substituo o ensinar) Penso que para saber provocar - dialogar como educador, é necessário compreender e questionar o mundo e ser consciente de si e do mundo; **2ª)** a docência está relacionada à ética, à história de vida do docente, a sua percepção de mundo e competência em ser professor (saber e saber - fazer).

Evidencio nestes pontos acima a necessidade de uma ação-reflexão-ação da prática docente. Ou seja, da práxis. Seremos docentes reflexivos de nossa prática. Uma vez que desta forma, estamos aliando teoria e prática sem dicotimizá-las. Em geral, o educador procura fundamentar sua ação docente nas teorias pedagógicas advindas dos cursos de formação e nos atos intuitivos oriundos dos seus modelos formativos, ou seja, em sua escolarização anterior, nos quais há, com frequência, uma ruptura entre a teoria e a prática.

Os estudos sobre o saber docente na instituição escolar nos oferecem elementos fundamentais à construção de um modo de olhar processos de educação não- formal e os atores que agem e interagem nesse espaço. Nas últimas décadas, as discussões sobre o saber docente vêm oferecendo destaque significativo às práticas cotidianas dos educadores, atribuindo à dimensão da experiência ordinária uma importância fundamental para compreender como agem e como pensam tais sujeitos, o que tem levado a se pensar outras alternativas às propostas de formação dirigidas aos educadores em geral. Voltemo-nos para alguns eixos de discussão que podem esclarecer em que campo teórico nos movemos.

Tardif (2002) pontua a vinculação estreita entre o saber-ser e uma função social do conhecimento e da ação. Nas palavras do autor:

É necessário especificar também que atribuímos à noção de saber um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e de saber-ser. Essa noção não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes. (TARDIF, 2002, p. 60).

Assim sendo, os saberes, não atuam somente nos cursos de formação ou em técnicas direcionadas ao trabalho. Segundo o mesmo Tardif (2002, p. 61):

[...] os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber fazer e do saber ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podem supor também que sejam de natureza diferente.

O referido autor propõe a multiplicidade dos saberes docentes e de espaços formativos interligados nas experiências pessoais e profissionais dos educadores. Para o mesmo há uma classificação destes saberes, quais sejam:

- Pessoais, adquiridos principalmente no ambiente familiar, integrando-se ao trabalho escolar através do processo de socialização primária e da história de vida desses profissionais;
- De formação escolar anterior, provenientes do processo de escolarização primária e secundária, assim como de cursos não especializados. Neste caso, tais conhecimentos são integrados mediante formação e socialização ainda não profissional;
- Da formação profissional para o magistério, aprendidos nos cursos especializados, estágios, e de formação continuada (capacitações e reciclagens), incorporando-se ao exercício do professor através das instituições de ensino especializado;
- De programas e livros didáticos que são utilizados e adaptados às situações reais em sala de aula;
- De sua própria experiência na profissão, produzidos na prática do ofício e na troca de informações com seus colegas no meio escolar. (TARDIF, 2002, p. 63).

Assim sendo, para o autor acima, numa relação dos saberes com a experiência, o educador injeta uma natureza coletiva nos modos de atuação de sua profissão com aprendizagens e temporalidades diversas. Nas palavras do autor:

Pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo 'exteriores' ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. (TARDIF, 2002, p. 64).

Esta afirmação do mesmo sugere que os saberes expressos pelo artista-docente são produzidos e sedimentados através de processos de socialização sofridos por esse indivíduo independentemente de sua atividade profissional específica.

A formação educacional alija a dimensão estético/ corpórea dos seus processos. Há um saber do artista-docente que é um saber-ser sensível em que criação e pensamento estão juntos no trabalho artístico.

A formação do artista-docente e os seus saberes são mobilizados por um saber de si, um saber-fazer e um ser que são constituintes de sua prática docente.

Os saberes se corporificam em seu próprio corpo e se relacionam com os outros. Tardif (2002, p. 65), explicita:

A relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica, utilizado nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação.

Compreendo que o artista-docente constroi seus conhecimentos no seu próprio fazer, no seu cotidiano. O saber do artista - educador, portanto, constitui uma espécie de amálgama formado por diversos outros saberes adquiridos pelo professor em sua história de vida. Essa característica confere uma identidade pessoal e, ao mesmo tempo, coletiva às formas de agir e de pensar desse profissional, uma vez que segundo Nóvoa (1995), não há um separação do eu com o profissional de educação.

Os saberes experienciais, então, particularmente surgem da necessidade do professor em organizar e compreender o seu trabalho diante da multiplicidade de saberes com os quais ele é obrigado a se relacionar. Sobre os saberes experienciais ou práticos do docente, Tardif observa que se caracterizam por serem produzidos e legitimados no exercício da função do professor. O autor se refere assim sobre esse tipo de saber chamado experiencial ou prático e que caracteriza, em muito, a ação docente:

Um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação, nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2002, p. 49).

Saber experiencial ou prático constitui, portanto, um tipo de saber originado dos processos de interação estabelecidos pelo educador com seus pares e vinculado às funções diárias desenvolvidas por esse profissional. Além disso, é um saber que integra outros tipos de conhecimentos de uma forma flexível e dinâmica; sedimenta-se no cotidiano das práticas sociais e reflexivas do trabalho, mas da vida como um todo.

Diante da complexidade dos saberes experienciais ou práticos, assim como da forma significativa com a qual eles se manifestam no cotidiano do trabalho dos educadores tratamos, nesta tese, de buscar compreender a formação, relacionando-a à uma perspectiva dialogada. Pensamos que os saberes, quando mobilizados a partir da atuação da dança e do teatro e da fruição estética, bem como por meio da reflexividade que eles geram, potencializa um artista-docente.

5.2 DIÁLOGOS FORMATIVOS DO CURSO CORPO E POÉTICA DO MOVIMENTO NO INSTITUTO FEDERAL DO IFCE CAMPUS CRATEÚS: CORPO - SUBJETIVIDADE (IN) DISCIPLINAR

A alma deve encher todos os cantos da casa-corpo e a alma deve encher todos os cantos da casa-corpo. (TAVARES, 2008, p. 108)

A experiência que trato neste movimento metodológico de ensino na pesquisa alicerçada no Instituto Federal de Crateús - Ce, dialoga com a aproximação da relação teoria e prática no ensino escolar, disseminando potências pedagógicas que articulem o ato de aprender como lugar da experiência. Deste modo, contribuímos com as discussões acerca do corpo e da Dança na Educação que infelizmente se encontram alijados por grande parte das instituições escolares em nosso estado.

Esta reflexão explicitada no relato de minha experiência como docente e coordenadora do Curso de Extensão Corpo e Poética do Movimento, no Instituto Federal de Crateús aponta diversas reflexões que tratamos em nossas indagações durante esta escritura, apontando uma composição metodológica que fui construindo ao longo da minha formação como artista-educadora-pesquisadora.

O Curso de Extensão Corpo e Movimento é uma proposta minha como atividade formativa no Instituto Federal de Crateús, no qual sou docente efetiva. Esta ação faz parte do projeto de extensão que estamos implantando na instituição que traz o título do curso acima citado. O mesmo acontece desde fevereiro de 2016, com a periodicidade de duas vezes por semana com duração de 3h/a cada encontro. Nele participam estudantes do próprio campus (da Educação Básica e Ensino

Superior), artistas e professores de Dança e Teatro, arte - educadores, estudantes e profissionais da área de Educação Física e Educação, pedagogos, nutricionistas, assistentes sociais. Todos oriundos da cidade de Crateús e áreas vizinhas. A referida formação conta com setenta estudantes divididos em duas turmas.

O curso tem como intento possibilitar ao estudante uma articulação teórico/prática de abordagens do movimento e estudos do corpo/dança/arte. Nele instigamos a potência do corpo/dança/arte como lugar de conhecimento em diálogos teórico-práticos (jogos corporais, textos, vídeos). O intuito é potencializar o ser - que é corpo e como ele lida com isso na contemporaneidade. As técnicas utilizadas para isso partem de estudos que contribuem para a pesquisa relativa ao corpo e movimento, quais sejam: práticas somáticas, estudo do movimento, Teatro e Dança contemporânea.

Para tanto, fundamento esta atividade formativa a partir do conceito da “Dança em Contexto”, que lida com “a formação e a leitura tripé das relações arte-ensino-sociedade e os entrelaçamentos entre as faces da quadra articuladora: problematização –articulação-crítica- transformação.” (MARQUES, 2010, p.138). Utilizo proposições que instiguem ao desenvolvimento sensorial, cognitivo e motor: eixo e coluna vertebral, consciência corporal, noções de espaço, qualidade de movimento, elementos potencializadores do mover (tecido, balão, bolas), o qual denominamos, ateliê dos afetos²³

²³Proposta minha de trabalho em que numa relação com objetos, pesquisamos movimentos que potencializam nossos afetos, relacionados com o espaço do corpo ao corpo no espaço, quais sejam: bolas de tênis, balão, pedrinhas, lenços, tubos, petecas, elástico.

Figura 24 - Atividade de consciência e movimentação com tecido – arquivo pessoal – Curso Corpo e Poética do Movimento



Fonte: elaborado pela autora

Figura 25 -Atividade de consciência e movimentação com balão – arquivo pessoal – Curso Corpo e Poética do Movimento – IF Campus Fortaleza



Fonte: elaborado pela autora

Figura 26 - Atividade de consciência e movimentação com bola – Gladson Caldas – IF Campus Crateús – Curso Corpo e Poética do Movimento



Fonte: Gladson Caldas

Figura 27 - Atividade de consciência e movimentação com elástico – arquivo pessoal – Curso Corpo e Poética do Movimento – IF Campus Fortaleza



Fonte: elaborado pela autora

Estas atividades foram inspiradas nas experiências que tive com Andréia Bardawil em suas aulas, segundo ela, “*a Educação Somática foi um passo, uma ferramenta que me trouxe técnicas, para eu acessar esse estado de integração corpo-mente mais rápido...fui me apropriando destes exercícios. Eu substituir a minha aula que era mais formal por uma aula que abre espaços*”. Em minhas aulas de dança/ corpo também tive este movimento: eu tinha uma aula mais formal com sequência de movimento. Após, o contato com as técnicas de consciência corporal que envolve a educação somática – técnicas que se propõe a trazer o conhecimento cognitivo-motor e sensível no corpo, minha aula construiu-se de um modo mais consciente e com uma abertura para uma descoberta de si e do outro.

Penso que o que torna mais necessária as discussões sobre o ensino de dança é dar a voz a experiência que hoje na contemporaneidade encontra-se cada

vez mais distante nas relações humanas, promovendo o distanciamento de si, enquanto corpo/sujeito.

Diante deste panorama, a relevância deste estudo, centrada na dimensão formativa da Arte e seus atravessamentos com as discussões acerca dos estudos desta área e da Educação, pode ser creditada pela sua temática que necessita de mais discussões e práticas efetivas.

A partir dessas reflexões, penso em questões que dialogam com a minha construção como educadora com a arte: Qual o lugar da Arte/Dança/Corpo na formação dos estudantes do Instituto Federal de Crateús-Ce, no referido curso? Quais dispositivos formativos podemos agenciar nesta área do conhecimento? Como possibilitar o habitat da experiência nas aulas de Arte (Dança) na sociedade contemporânea, mais especificamente neste projeto que aponto?

Trago novamente Andrea Bardawil,²⁴ para essa conversa *“a dimensão do modo, a diferença entre a criação do modo de vida é a coerência interna da sua existência, então, as coisas pra mim de fato não se separam. Então, pra conseguir esse grau de coerência, entre arte e vida, e de integração, eu tive que reduzir minha atuação.”* Andrea explicita a diminuição de sua atuação atrelado ao fato dela demorar mais na composição dos seus trabalhos de composição como coreógrafa assim como em ter uma coerência com o que faz no sentido de nem sempre estar vinculada à postura de alguns editais.

Andrea foi a primeira pessoa que ouvi falar em modos de vida na arte, quando ela era coordenadora do CTD falava muito. Do que realmente queríamos enquanto artista. Quando assumo o concurso no IFCE em 2016, tenho esta postura no sentido de trazer a Arte como lugar de formação e conhecimento e não de entretenimento como infelizmente algumas instituições ainda expõem. O curso de extensão que pontuo neste capítulo faz parte desta ação.

As discussões sobre o corpo marcam os debates contemporâneos. O fato pode ser decorrente de que o tema está ligado a áreas do conhecimento: educação, artes, antropologia, filosofia, sociologia, psicologia, medicina, engenharia genética, comunicação, dentre outras.

O corpo estabelece uma comunicação profunda e transformadora que nos possibilita um armazenamento das nossas sensações e experimentações confluindo

²⁴Entrevista realizada em 26 de fevereiro de 2018.

em nossa história. Desta forma, o corpo não pode ser mais pensado apenas como parte de um todo, mas como uma unidade psico-mecânica que gera o todo.

Spinoza (2013) pontua algumas proposições acerca do corpo: segundo o mesmo o corpo é um grupo infinito de partículas que perpassam paragem ou movimento; para ele não é a velocidade, nem a forma, nem a função que define o corpo. Para este autor o que move o corpo é sua capacidade de afetar e ser afetado ou não, além da sua capacidade de produzir afetos.

Assim sendo, o corpo se constrói na relação deste consigo, com o outro e com o mundo. Um corpo/ fronteira. Afinal, os nossos gestos, expressões, nossa capacidade de falar, pensar, conhecer e apreender o mundo, a forma como sentimos, criamos, desejamos, tudo está em nós – que é corpo, corpo/potência. Uma vez que não habitamos o nosso corpo, nós somos o mesmo, então qualquer experiência dele modifica o que somos.

Historicamente a relação do corpo com a educação é de enquadramento às regras que esta instituição impõe. Segundo Foucault (1987), o corpo é “onde chega todas as interdições, influências e prisões. Mas, é também um lugar de liberdade”. A própria disposição espacial quase exclusiva das salas de aulas, onde as carteiras são enfileiradas e há um birô do “mestre”, configura a liberdade que é tolhida no ambiente escolar. Isto impõe a estes locais uma disciplina física, que limita, às vezes, outras possibilidades de aprendizagem, que são necessárias neste processo.

Pensamos que educar é apontar caminhos para uma transformação que ocorre em uma dialética corpo/ambiente. Porém, falar em educação hoje é muito complexo devido à multiplicidade de conhecimentos e práticas que ela embute. É função desta instância agregar o valor do conhecimento. Porém, como vem ocorrendo na sociedade brasileira, ela (escola) preocupa-se com a quantidade em detrimento da qualidade. Algumas instituições de ensino ainda priorizam o cognitivo, esquecendo que não somos robôs, mas seres humanos que possuímos afetos além do pensar.

Destarte, há no cotidiano, mandatos instaurados no corpo da sociedade contemporânea que o tornam reverenciado por uma espécie de dança da morte, ou seja, que o afasta da crença na sua potencialidade corpórea de saber mais.

Este corpo fábrica - fundado em mandatos que reafirmam uma impossibilidade de ser expressivo e por isso vivo, é alimento dos preceitos de uma sociedade capitalista ancorada em valores materiais. Uma vez que o corpo é o lugar de devires e ele se instaura como um campo de potencialidades que se constroem ao longo das experiências vividas pelo mesmo.

A materialidade, o acontecimento, a ação é desvalorizada pela educação, e o presente faz parte deste movimento corporal, porque o presente é um instante. Então, o que acontece é desvalorizado. O planejar, o idealizar, o imaginar, o calcular, o contornar e o falar se tornou muito mais importante do que viver, desconectado da experiência do sentir, do não dito.

Minha proposta metodológica de ensino vem sendo atravessada pelo sentir desde as minhas experiências sensoriais na infância, além da minha formação artística. Isto me engendrou possibilidades de um processo de criação de uma metodologia alicerçada com a vida, com o cotidiano, problematizando o corpo numa relação, consigo, com o outro, com o mundo, numa construção de autonomias dos educandos. Lembro da experiência que tive com Andrea Bardawil.²⁵, nas aulas de corpo/Dança dela há uma relação teoria e prática, segundo ela *“a metodologia parte da construção de uma linguagem pessoal, a partir da afirmação de um vocabulário pessoal. Um modo interessante seria pensar o método de alfabetização de Paulo Freire na composição em Dança”*. Aprendi com Andrea novas formas de ensinar dança na medida em que na aula da mesma há uma potência do encontro no sentido de possibilitar com o outro a construção de uma dança de si. Um trabalho autoral. Para mim foi uma grande novidade este encontro com ela porque eu estava em uma lógica de dança alicerçada na repetição e não na criação de movimentos.

A aula dela é uma aula que começa no chão para depois ficar em pé. Segundo Bardawil (um dos sujeitos desta pesquisa) este procedimento surgiu após um procedimento cirúrgico em seu joelho que a fez reconstruir sua aula. Passei também por este momento em minha vida quando tive um problema de saúde que afetou minha forma de se mover e atuar tanto no teatro quanto na dança. Foi a partir deste momento que iniciei o interesse em acrescentar nas minhas aulas, técnicas de consciência corporal, as quais Andrea também agrega em sua aula. As situações similares com artistas ou qualquer outro profissional que é ser social coletivo,

²⁵Entrevista realizada em, 26 de fevereiro de 2018.

acontecem pelas *forças subjetivas* que Josso (2004) expõe como forças que entrelaçam nossas vidas principalmente quando temos relações de vidas afins e atividades similares, uma interconexão com o outro.

Na aula/encontro com Andrea lembro de dois momentos que para mim foram muito marcantes: um no curso técnico em dança quando ela ministrou uma aula de dança contemporânea muito respirada e com um trabalho acionado com as articulações do corpo. Ela dizia: “respira turma..... vamos descer ao chão em 8 tempos, depois subir em 4 tempos, descer em 4, subir em 2.” É uma atividade excelente para percepção das articulações que utilizo muito em minhas aulas. Um convite à percepção de si. É uma aula muito consciente atravessada por uma construção de si por meio do movimento dançado. Uma dança/diálogo consigo e com o outro numa perspectiva freiriana. Outro momento foi quando experienciei em uma aula espetáculo os procedimentos que Andrea utilizou no seu trabalho de Dança “O tempo da paixão ou o desejo é um lago azul” (figura 28), que explicito abaixo.

Figura 28 - Foto do espetáculo “O tempo da paixão ou o lado é azul” – coreografia Andrea Bardawil



Fonte: Companhia Arte Andanças

Alpendre – espaço cultural de Fortaleza próximo ao Dragão do Mar. Sala ampla de piso de madeira local onde aconteciam as aulas de Dança com Andrea Bardawil. Neste dia, um travesseiro de pedras. Foi assim que me senti ao participar da aula - espetáculo de Andrea. Ao adentrarmos na sala ela solicitava que deitássemos no chão e o percebesse na relação com o corpo. Nesse chão haviam diversas pedrinhas que era um procedimento que ela utilizou quando construiu o espetáculo. O exercício inicial era perceber estas pedrinhas e a relação com o chão. Andrea mobiliza o seu trabalho na relação com o chão. Toda a sua aula é construída na relação inicial com o chão, no nível baixo para depois a partir de um trabalho com as articulações subirmos. E assim, ela fez neste dia: a partir deste contato com o chão, iniciou um trabalho com os apoios do corpo, na relação com as pedrinhas até ficarmos de pé. Quando todos estavam em pé a atividade era se movimentar no nível alto a partir da sensação que o corpo percebeu no chão com as pedrinhas. Em outro comando, Andrea solicitou que através do olhar nos encontrássemos com alguém para um trabalho em dupla de contato e improvisação (técnica de dança com duas ou mais pessoas no trabalho de percepção e improvisação a partir de partes do corpo do outro). O meu companheiro neste trabalho foi o ator e bailarino Marcio Medeiros com quem estudei no Curso Técnico em Dança. Marcio tem a generosidade no olhar. É um artista e ser humano de uma potência que admiro muito. Coincidentemente ele participou da montagem deste trabalho de Andrea que era tema desta aula. Foi um encontro corporal vibrátil com Marcio. Seu movimento sutil, forte e decidido me conduzia a entender a Dança como um lugar de mobilidade e experiência no corpo. E naquele dia fui muito grata por ter a Dança como força do encontro, espaço de composição de arestas e espaços de mim. Por ela me compor e me tornar a ser. Este improviso que Andrea iniciou depois foi conduzido ao grupo todo em que pudéssemos propiciar um encontro com o outro. Lembro do grupo me conduzir para cima em uma experiência de soltura e relaxamento corporal. Andre dizia “*relaxa, Jacques. Respira. Solta*”. Um elemento muito forte no trabalho de Andrea é a respiração. Há uma condução para o trabalho consciente desta respiração no trabalho com o chão que explicitarei. Ao fim da aula, ela pediu que voltássemos ao chão e percebêssemos como o corpo estava em relação ao início da aula. Depois pediu para sentarmos e partilhar as sensações. Saí do Alpendre, preenchida de mim, do outro em um movimento de dilatação do corpo, numa

sensação de vida, de presença. Aprendi neste dia que é possível trabalhar com Dança e criar suas formas inventivas nela e que dançar é mover-se com o mundo habitando a si e ao outro.

Outro movimento que me aproxima de Andrea é a paixão pela escritora Clarice Lispector. Meu espetáculo de conclusão do Curso Técnico em Dança, foi inspirado nesta escritora e o solo em Teatro que expus nesta pesquisa como experiência ecoformativa também. Minha relação com Clarice é antiga e pelo que sei a de Andrea também. Em 2001 assisti ao meu primeiro espetáculo de Dança Contemporânea intitulado “A Dança de Clarice”, cuja coreografia Andrea conduziu como exercício seu no Colégio de Dança (escola de Formação em Dança via Instituto Dragão do Mar, que ocorreu no Teatro José de Alencar com formação para bailarinos, coreógrafos e professores nacionais e internacionais). Em cena, bailarinos que se movimentavam algumas vezes com silêncio, ao som da voz de Adélia Prado, outras vezes na música “State” de João Gilberto. Aquele trabalho era de uma delicadeza tamanha que me arrebatou. Eu tinha acabado de retornar à Fortaleza e havia na cidade um movimento muito grande com a Dança Contemporânea que eu ignorava, uma vez que neste período eu estava voltando a dançar balé, sapateado e jazz na academia Cláudia Borges. Mas, o trabalho de Andrea me fez ver que eu me interessa pela composição daquela Dança e do seu princípio de movimento. Foi então que dois anos depois iniciei aulas com Andrea no Alpendre e em 2005 fiz a seleção do Curso Técnico em Dança, o qual conclui em 2008. Válido salientar que antes de adentrar no espaço da Dança Contemporânea Andrea era uma exímia bailarina de sapateado, mais um movimento de proximidade com minha história, uma vez que fui por dez anos sapateadora e professora desta técnica.

Josso (2004, p. 54) conversa comigo neste instante quando ela diz e eu questiono “o que eu extraio como conhecimentos e saber-fazer do conjunto destas experiências” com Andrea Bardawil? Ainda com esta autora compreendo que as experiências com a referida artista-docente me possibilitou mover em minha formação os três gêneros da aprendizagem que Josso (2004, p. 49) explicita:

- a) as aprendizagens e conhecimentos existenciais (como é que eu me conheço como ser psicossomático?);
- b) as aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos (como é que eu me conheço como ser capaz de interagir com as coisas, a natureza e os homens?);
- c) as aprendizagens

e conhecimentos compreensivos e explicativos (como é que eu me conheço como ser capaz de representações?).

Nas aprendizagens e conhecimentos existenciais com Andrea aprendi a me perceber no mundo como artista-docente, como ser que sou - corpo/mente que se relaciona que é integral, múltipla, integradora; no que concerne aos conhecimentos instrumentais e pragmáticos aprendi com ela a ministrar uma aula de dança mais aberta no sentido da criação, mais inclusiva, mais sensível, mais respirada, além de incluir técnicas de educação somática. Aprendi ainda a correlacionar a teoria e a prática numa aula de Dança. Andrea é muito estudiosa, autodidata. Iniciou o curso de Pedagogia, mas, não finalizou devido aos compromissos profissionais. Além de muito inteligente, uma leitora feroz, uma mulher muito sábia. Ministra palestras e é reconhecida nacionalmente pelo seu trabalho com a Dança. Iniciei uma participação em um grupo de estudo que Andrea conduzia no Alpendre que infelizmente por falta de tempo não pude continuar.

Quanto às aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos como Josso (2004) expõe acima aprendi a me reconhecer como artista-docente em constante formação e abertura para o encontro com o outro. Aprendi isto com esta artista-docente, mas, também as experiências com arte me proporcionaram isso: tornar-se um ser humano mais aberto para o outro. Por isso, também me tornei docente e sou tão apaixonada pela docência. Outro ponto em comum com Andrea é a paixão em ser educadora. Ela disse no dia de nossa entrevista: *“Eu gosto muito de dar aula, de criar aula. Eu nasci no dia 15 de outubro. O dia do professor é o dia do aniversário do Nietzsche, do Foucault, rsrsr. Então eu nasci carimbada para falar de ética da existência. O exercício da sala de aula sempre foi muito apaixonante. Eu dei aula a partir do que aprendi”*. Há em Andrea um movimento horizontal com seus estudantes na medida em que ela provoca uma descoberta de si, da dança do mesmo. Em uma construção do vocabulário a partir do que ele tem de material corporal, pronunciando uma leitura de mundo (Freire, 2006).

Spinoza (2013) assevera que nós enquanto indivíduos somos uma potência que aumenta ou diminui a partir dos bons ou maus encontros que a vida e suas experiências podem nos possibilitar. Assim sendo, a partir deste encontro com Andrea penso que a Dança acontece no corpo, assim podemos instigar através de nossas aulas com estas linguagens artísticas encontros que potencializem

composições e engendrem experiências que incitem à capacidade de agir com os estudantes tornando-os seres humanos mais críticos e conscientes de si e do mundo.

Nesta pesquisa, o meu percurso/corpo de vida é trama da investigação. Um corpo que encontra, que é afetivo, que experimenta. “O corpo entrega-se ao espaço, e vive no espaço, afasta-se, aproxima-se, salta, aperta a mão ao conhecido com quem se cruza.” (TAVARES, 2013, p. 245). Um corpo/potente andarilho que caminha e avança na direção de si encontrar como ser humano, produzindo sentido ao seu existir. Um corpo que é atravessado pelas experiências com o teatro e a Dança. Um corpo que se modifica. Um corpo/Arte.

Neste curso explicitado, trago este olhar de uma metodologia de ensino alicerçada no olhar com o outro, no caso da Dança, Andrea Bardawil em muito me inspirou e modificou o meu olhar para uma aula de dança na medida em que pude participar de suas aulas de dança contemporânea no Alpendre e posteriormente quando fui estudante do curso Técnico em Dança em 2005, onde explicitarei mais acima. Há em Andrea uma postura horizontal no ensino, no sentido de propor experiências criativas com o movimento em que o estudante descobre sua forma de dançar. Ela também associa “o trabalho de composição com o trabalho de ensino, sem separação. Eu não sei se elas se distinguem”, diz Bardawil. Andrea é coreógrafa e seu olhar artista-docente é vibrátil, misturado e interconectado. Neste curso minha proposta com a poética é que os estudantes descubram sua forma de se movimentar e estar no mundo em um movimento sincronizado de si.

Alguns dos princípios que Andrea utiliza em suas aulas eu também uso, quais sejam: alegria, autonomia, relação com o outro, percepção de si, prazer. Independente de ser aula de Dança ou de outra área de conhecimento, inclusive ser aula de arte, uma vez que ministro também disciplinas pedagógicas no Curso de Licenciatura de Letras em que sou docente efetiva como já foi exposto. São princípios desta artista-docente segundo ela em nossa entrevista²⁶,

tem coisa que pra mim são de fato princípios, que são de onde eu parto: o primeiro deles é que você precisa ter prazer dançando. Então, antes de eu propor qualquer coisa como trabalho eu preciso que a pessoas sinta o prazer de estar dançando, ela descubra que pode dançar. Essa dimensão do prazer da descoberta do corpo traz outro princípio que é descobrir alegria para si. Preciso chegar nesse ponto para avançar. A questão é você

²⁶Entrevista realizada em 26 de fevereiro de 2018.

poder constituir um vocabulário, uma circunstância que lhe permita isso. E ao construir o seu vocabulário você percebe quais suas limitações e potencialidades. Interessando mais as potencialidades, é claro. Outro princípio importante é o contato com o outro. Porque eu acho que o outro não é só um espelho nosso. O outro é o outro. É o remediar o outro como a Filosofia fala. É aquilo que não espero, é aquilo que escapa, é aquilo que é inusitado, então eu acho que esse encontro, ele provoca sempre uma desterritorialização dos lugares comuns que é muito importante para o processo de autoconhecimento e autoafirmação. Porque eu acho que composição para mim, é isso. E a autonomia só pode existir que é outro princípio meu de aula, com essas duas coisinhas bem..pegadas. Se eu tenho prazer na dança, eu tenho a criação de um vocabulário próprio, o contato com o outro que é a própria situação do corpo em criação.

Desta forma, “[...] devemos ter consciência do nosso corpo para termos consciência da vida; se o corpo é a nossa casa, devemos ter aconchego e conforto nele e, ao construirmos nossas sensações e percepções, construímos uma nova linguagem”. (Vianna, 1990). Ou seja, a dança pautada em um trabalho de consciência corporal torna-se essencial para que haja um melhor reconhecimento do corpo do educando, na busca do reconhecimento de si e do outro. Afinal, somos também o nosso próprio corpo.

Assim, o corpo atualiza-se, já que ele não acumula informações, mas as reorganiza por meio de conexões. Como diz Greiner (2008): “*Nós somos o filme, o fluxo das imagens*”. E é neste fluxo que as relações corpo/ ambiente se estabelecem. “O corpo muda de estado cada vez que percebe o mundo. E o corpo/ artista é aquele em que ocorre ocasionalmente como desestabilizador de todos os outros corpos.” (GREINER, 2008, p.51). Portanto, o corpo afeta e é afetado pelos outros (SPINOZA, 2013).

A separação mente e corpo tão questionado no Século XVII, hoje torna-se inquestionável. Somos um corpo e a mente faz parte deste. O corpo, que antes era visto como “suporte,” instiga e comprova nossas sensações e percepções. As mudanças que vêm ocorrendo na sociedade com a inversão de valores, nas quais distanciamos-nos muitas vezes do que somos propiciam um novo pensar acerca do corpo.

Se antes o corpo habitava um lugar de desejo e finitude, hoje, a liberdade o refuta. Com os avanços da engenharia genética, das cirurgias plásticas e das próteses o corpo passa a ser remodelado, pois as novas tecnologias levam ao aqui e agora, transformando a relação deste corpo com o mundo. Nas palavras de Vaz (1999): “[...] o que é o mundo e o que é estar corporalmente no mundo”. Com o

imediatismo das novas tecnologias, nossas capacidades motoras hoje recebem interferências que nos levam a repensar a relação corpo/ tempo/ espaço, em relação aos conteúdos explicitados em uma aula de dança.

Na contemporaneidade, notamos um culto ao corpo que o desvaloriza na medida em que prioriza-se o corpo, mas a imagem dele. Nós valorizamos a imagem do corpo, o *fotshop* especialmente, porque aquela imagem de corpo que é exposta não é o corpo, mas, o que foi fotografado, muito raramente um corpo belo que aparece nas imagens. Há uma manipulação da imagem, uma tecnologia para atingir o corpo ideal. Nós modificamos nas imagens. O que nós vendemos é um corpo ideal, e o corpo literalmente, nada tem a ver com o ideal, e sim, com o inesperado. Nosso corpo virou um suporte, um exercício de poder. Envelhecer é um sinônimo de vergonha. Há uma tortura física na contemporaneidade por um corpo magro, sem celulite. Não se pode falar em valorização deste, mas valorizar a porção da vida que trazemos em nós, corpo.

Paradoxalmente, se as tecnologias levam a uma liberdade, a exacerbação de um corpo perfeito imposto pela sociedade de mercadoria vigente começa a aprisioná-lo. Desta forma “o corpo mostra-se, assim, como importante artefato, objeto de reconstrução cultural e social.” (SIQUEIRA, 2006, p. 40). Corroboramos com a autora quando ela também diz que “o corpo é, portanto, um fato social, passível de ser lido em diferentes modos, de acordo com o grupo social e a cultura a qual pertence, e ao mesmo tempo “é o primeiro e mais natural instrumento do homem”. Portanto, a concepção de corpo limitada ao biológico, ao organismo, proposta pelo positivismo do Século XIX, encontra-se ultrapassada.

A teoria da percepção de Merleau-Ponty (1999) atravessa um outro pensamento acerca do corpo. Esse filósofo analisa o que ele denomina de consciência perceptiva complementar à consciência representativa. Ou seja, a percepção é consciência perceptiva, na medida em que não se separa sujeito do objeto. De acordo com sua teoria, em toda percepção tem-se o paradoxo da imanência (o imediatamente dado) e o da transcendência (o além do imediatamente dado). Esses dois elementos são imprescindíveis ao ato perceptivo.

Segundo Siqueira (2006), a forma como se percebe o mundo e seus fenômenos também está vinculada à cultura e à sociedade. A percepção nunca

poderia ser “neutra”, imparcial ou pura, pois sofre influências, contágios culturais e sociais. Desse modo,

ver-se-á que o próprio corpo dissimula-se, na própria ciência, em face do tratamento que se lhe queira impor. E como a gênese do corpo objeto não é senão um momento na constituição do objeto, o corpo, ao se retirar do mundo objetivo, conduzirá os fios intencionais que o religam a seu redor e finalmente revelar-nos-á o sujeito que percebe como o mundo percebido. (MERLEAU-PONTY,1999, apud SIQUEIRA 2006)

Para Merleau-Ponty, o corpo é forma de expressão, pleno de intencionalidade e poder de significação. Cada movimento, cada gesto produzido é também pleno de sentidos. (SIQUEIRA,2006). Ou seja, o fato de nos percebermos como corpo implica que nos deciframos como ser que é corpo. É a conscientização no e em prol do nosso corpo. Essa conscientização nunca é total segundo Merleau-Ponty (1999). Siqueira (2006, p. 49), pontua:

O corpo transforma-se em um instrumento com o qual o homem habita o mundo e a ele pertence. Do ponto de vista de Merleau-Ponty, o homem é indivisivelmente consciência e corpo (consciência do corpo e corpo da consciência, espírito do corpo e corpo do espírito). Assim, viver seria estar no mundo, refletindo-o e nele refletindo-se. A percepção seria a chave para esse entendimento e construção da realidade. Como a percepção se dá através do corpo, esse seria, simultaneamente sujeito e objeto. O filósofo tenta solucionar tal dualidade por meio de uma unidade de abstração: o corpo como “coisa pensante” e “objeto pensado” ao mesmo tempo; o que pensa e sente e o que se torna objeto de pensamentos. Essa dúplici propriedade coloca-o na ordem do objeto, de um lado, e na ordem do sujeito, de outro, mas, sem dissolvê-lo, sem desagregar suas duas propriedades.

A concepção de Merleau-Ponty (1999) faz-nos pensar acerca das transformações nas relações entre corpo e ambiente, que ocorrem quando há uma relação mútua entre eles, já que “ambos são ativos o tempo todo”. Corroboramos com Johnson (2002), citado por Greiner (2008), em que ele pontua que o corpo desloca informações transportadas pelo próprio corpo. Pois a partir destas análises, na relação com o ambiente, numa troca exterior e interior, o corpo atualiza-se já que ele não acumula informações, mas as reorganiza por meio de conexões. Como diz Greiner (2008): “Nós somos o filme, o fluxo das imagens”. E é neste fluxo que as relações corpo/ ambiente se estabelecem. Uma vez que o corpo é essência da nossa existência, e não um suporte para o que somos. Assim sendo, o mesmo nos possibilita conhecer o mundo e as coisas que nos cercam não somente pelo

pensamento, pela razão, mas também pela percepção dos sentidos que o corpo nos proporciona, tornando o conhecimento uma experimentação do mundo.

Numa perspectiva descritiva filosófica, quando o filósofo Descartes (1596-1650), no Século XVII, concebeu o corpo com a ideia de máquina, no início da Era Moderna as interrelações entre Ciência e Filosofia já buscavam alternativas de pensar o corpo, mesmo de forma ainda tão objetiva e atrelada à Geometria que, mais tarde, justificou inclusive a dança clássica ser o ícone desta época pois ela trazia os elementos expostos neste período.

Na medida em que outro pensador de um século após Descartes (1596-1650), Leibniz (1646-1667), baseou-se na teoria dos mônadas (um tipo de unidade de energia construtora da realidade), introduzindo o conceito de dinâmica para a realidade, a ideia de corpo modulou-se de outra forma. Isso é reforçado, quando Rudolph Laban (1879-1958), estudioso e pesquisador do movimento, aborda uma teoria que se aplica a qualquer movimento, repensando a noção de corpo, trazendo novas questões e transformações que aí se inferem. Destarte, a partir das descrições acerca do corpo, a sua subjetividade possibilita uma ressignificação na relação corpo e ambiente.

A relação entre corpo e poder a que o filósofo Michel Foucault (1987) nos relata, pauta-se em questões de repressão ao corpo, expressas na punição e na disciplina exacerbada. Para este autor, ela é um dispositivo de poder que aciona a imobilidade corporal e a incapacidade de criticidade do ser pensante no mundo. “O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. A disciplina fabrica assim, corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, aperfeiçoado. (FOUCAULT, 1987, p.118 e 119). Nas palavras do autor:

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: Ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado, uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz de uma relação de sujeito estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 1987, p. 119)

De acordo com o filósofo Foucault (1989) em outra obra, a história do corpo vem sendo estudada a partir das várias abordagens, especialmente, as biológicas; como: sede de necessidades e de apetites; lugar de processos fisiológicos e de metabolismos; como ativo de ataques microbianos ou de vírus. Também, como elemento do campo político. Assim, Foucault (1987, p.28) pontua que:

[...] as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas, em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso.

A disciplina imposta dá-se pela coerção física, ideológica e intelectual que acontece no corpo. Contemporaneamente, o corpo voltou a ser pensado como massa. No sentido de que os meios de comunicação nos instigam a mudanças em nosso corpo, que na maioria das vezes realizamos por um falso modismo. As cirurgias plásticas são uma prova disto. Ou seja, não pensamos antes de fazer, reproduzimos o que já nos é “mandado”. Assim, o corpo/ objeto/ massa, é atravessado por várias ideologias que o configuram como fonte de utilização de poder. Isso ocorre de forma indireta e não como no fim do Século XVIII e começo do Século XIX, em que a punição ocorrida no corpo era mostrada em praça pública como era o caso das execuções públicas dos condenados.

Segundo Foucault (1987), a disciplina a que o corpo moderno foi submetido é resultante do controle das operações do corpo, sua sujeição e a imposição de uma relação de docilidade-utilidade. “[...] muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas, as disciplinas se tornaram, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, fórmulas gerais de dominação” (FOUCAULT, 1989, p.58).

Siqueira (2006) ressalta que essas disciplinas exercem uma dominação, muitas vezes não percebida pelo sujeito. Sua atuação dá-se conta de forma aparente no corpo, mas implícita na mente também. Desta forma, os estudos do corpo na contemporaneidade atuam ressignificando conceitos e normas sociais e

culturais. “O corpo é símbolo e signo”. Pois, é no mesmo que ocorrem as sensações, as percepções e as práticas sociais.

Penso que uma das maiores contribuições das diversas descrições acerca do corpo, seria justamente possibilitar o pensar sobre este de uma forma ampliada retirando a visão decupada e materialista que se tem do corpo. Ou seja, a partir destes estudos, a complexidade do corpo amplia a ideia de algo (corpo) que é sempre inconcluso e que sempre se modifica na relação com o ambiente. Em termos performáticos e dançados isto faz muita diferença.

Por serem linguagens que investigam a dimensão do corpo e do movimento, a dança e o teatro (embora este último não seja o foco deste curso – mas está na minha formação e utilizo algumas técnicas do mesmo) podem redimensionar e metodologizar a formação do educando. Pensamos que aprofundar os estudos do corpo como um procedimento no ensino destas linguagens artísticas poderiam incitar aos educandos um leque de possibilidades para desenvolver a sua relação consigo, com o mundo e com o outro.

Não somente na esfera do teatro como em qualquer área do conhecimento, os pressupostos metodológicos de uma metodologia de ensino necessitam proporcionar o conhecimento da estrutura teórico-prático dos procedimentos que levam à aprendizagem, ensejando a incorporação do pólo instrucional ao pólo sócio-cultural. Nessa trajetória, o que se convencionou denominar de metodologia do ensino adquire um valor relativo que se configura no enlace entre educador e educando, em meio às condições objetivas (matéria, situação escolar, ambiente etc.) e subjetivas (pessoas, comunidades, etc.). (KOUDELA, 2006, p. 63)

O pensar está presente na arte, na nossa vida, em nosso cotidiano, infelizmente no ocidente o que se valoriza, não é o pensamento, mas é um tipo específico dele que é o racional, causal, o pensamento não contraditório. Importante trazer para linguagem o movimento do corpo e os gestos, uma vez que o corpo é vivo e o que é vivo necessariamente é contraditório, a linguagem separa, mas o corpo aproxima. A primeira relação com o conhecimento é física, depois há um movimento que se traduz em linguagem, porém, esta é menor do que a sensação. Assim, para o pensamento ser mais intenso faz-se necessário, demorar nas sensações sem a palavra, valorizando o não dito e a Arte pontua e atua diretamente nesta perspectiva.

Quando o filósofo Nietzsche pontua “Eu só acreditaria num Deus que soubesse dançar”, ele expunha que dançar é se superar. Como ela pode nos levar à superação? Quando dançamos estamos para além dos nossos sentimentos, a dança envolve uma perda de si que agencia outra possibilidade de habitar o mundo, isso nos faz desviar o olhar de nós mesmos e nos permite olhar para além. Só olhamos a nós mesmos, a nossa perspectiva, a maior alegria é nos perdermos de nós mesmos por algum instante, porque como o eu é um produto moral, e a dança é exatamente o contrário disso, esse esquecimento de si faz nascer o que Nietzsche chama de si mesmo, o eu é produto da moral com identidade, CPF, profissão. O si mesmo é “infalável”, se é que essa palavra pode ser dita, o si mesmo não pode ser dito, porque o si mesmo é tão singular, que para cada si mesmo deveria ter uma palavra. Para falar desse si temos que inventar uma palavra, porque ele é só nosso é incomunicável. Assim sendo, a dança afasta essa prisão do eu e abre o si mesmo, que é a experiência real de si.

Evidenciamos com Jorge Larossa (2002) no sentido de pensar o processo formativo do Curso Corpo e Poética do Movimento em Dança que trato posteriormente a partir do par experiência/sentido. Nesta reflexão, Larossa (2002) recupera a etimologia da palavra. No curso há nesta formação uma recuperação que Larossa fez da palavra experiência:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “existe” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, por em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. (LAROSSA, Jorge. 2002, p.25).

O filósofo trabalha a experiência no sentido daquilo que nos acontece, nos passa, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, o que toca. Assim, Larrossa também problematiza o sujeito da experiência, que seria o sujeito corpo, aquele que se evidencia com sua força, potência e vulnerabilidade.

Assim sendo, a forma como os corpos se organiza em relação ao espaço, revela as experiências, os valores e as escolhas na vida. O meio como o corpo percebe o mundo ele se materializa na forma como a gente organiza o espaço em torno de nós.

É válido salientar que me interessa enquanto artista-docente, proposições que retratem a dimensão não virtuosa da dança, me interessa essa potência da dança em evidenciar o humano, no movimento cotidiano, olhar para o movimento poético, quais sejam: o caminhar das pessoas, o tempo, o espaço, que é dança.

Em nosso curso intitulado Corpo e Poética do Movimento que tratamos neste tópico como metodologia tenho como intento propiciar ao participante uma maior conscientização corporal através de técnicas, atividades teórico/práticas. Para tanto, são realizados jogos corporais que o auxiliem nesse processo. As aulas são eminentemente práticas/teóricas.

O curso tem como um intuito multiplicar os estudos do corpo, realizando um diálogo com o público interno e externo do campus do IF de Crateús para sua consolidação. Quando este curso foi ministrado nos anos de 2016 e 2017 em Crateús contemplou o referido público. Em 2010 e 2011 quando ministrado no campus Fortaleza atendia ao público dos estudantes da Licenciatura em Teatro, no qual eu era professora, assim como uma demanda da comunidade. Quando ministrado em Fortaleza este curso foi ministrado com: atores, bailarinos, estudantes de Teatro, Dança e Fisioterapia, Psicólogos, Educadores Físicos.

Eu diria que é importante que os educandos perceberem a dança como experiência, porque nem toda dança pode ser uma experiência no sentido de afetar alguém ou ser afetado por ela. Nesta formação do curso que proponho há uma dinâmica de percepção de si e do outro que é importante ser afetado e se deixar afetar, e afetar também o que você ver. Uma dança/afeto e não uma dança contemplativa. Uma dança que provoque uma experiência com seu corpo, sobre o mundo, sobre a sua relação com o outro, bem alicerçado com o que aprendi com Andrea Bardawil.

Penso que um dos modos que construo minha metodologia é a forma como me relaciono espacialmente na aula com estudantes porque experienciamos o mundo com o corpo. A categoria espaço além de ser um elemento fundante no trabalho com a dança é também na relação com o educador/aluno. Um exemplo disso, são as minhas aulas na disciplina de Didática no Curso de Letras ou nas aulas de Arte com o Ensino Médio no referido Instituto Federal. Nestes momentos nossa aula/encontro acontece em círculo para que tenhamos uma disponibilidade de encontro e conversa em que todos possam se perceber e falar. Há também nestas aulas independente se for um olhar mais teórico na aula, atividades de cunho corporal, quais sejam: trabalhei por exemplo na disciplina de Didática, algumas ações importantes na função do professor: a escuta, o exercício do olhar. Aprendi com a dança e o teatro este exercício. Com Bardawil num processo heteroformativo aprendi que *“na circunstância do trabalho educativo as potencialidades interessam mais do que as limitações”*, pontua Bardawil.

Assim sendo, questiono-me muito quando componho uma aula/encontro: no que posso potencializar minha aula/encontro com os educandos: se quero exercitar o olhar e a escuta nada melhor do que um trabalho corporal para isso, no caso da aula de Didática: para trabalhar com o olhar os estudantes ficam em círculo e o objetivo é escolher alguém pelo olhar e trocar de lugar. Embora esta seja uma atividade muito simples, há uma dificuldade enorme das pessoas se olharem, uma vez que a sociedade contemporânea não permite esta paragem. Outra atividade que fazemos é propiciar um exercício de escuta corporal: em trios, uma pessoa fica no meio e as outras duas na lateral. A que está no meio fica de olhos fechados e as duas a seguram enquanto ela faz um pêndulo. Depois das atividades uma conversa sobre a temática e a relação com o espaço na sala de aula. Estes exercícios são atividades que aprendi em aulas de teatro. A percepção do espaço aguça nossa subjetividade na composição de nossa aula/encontro, como pontua Cecília Meireles em seu poema *Canção Excêntrica*, *“ando a procura de espaço para o desenho da vida, em números me embaraço e perco sempre a medida. Se os espaços se constroem com números e medidas, eles também tem para nós uma geometria subjetiva, que depende da forma como percebemos esses lugares, do jeito como desenhamos nesses espaços a nossa vida.”* O espaço é transformado

pela nossa experiência assim como o espaço transforma a nossa experiência. O que vivemos e sentimos não tem nome.

A família pós uma arrumação de imóveis, soma de linhas, volumes, superfícies, e são portas, chaves, pratos, camas, embrulhos esquecidos, também um corredor, e o espaço entre o armário e a parede onde se deposita certa porção de silêncio, traças e poeira que de longe em longe se remove e insiste. (Indicações - Carlos Drummond de Andrade, 1945).

No curso Corpo e Poética do Movimento a disponibilidade do espaço foge completamente à disposição tradicional da sala de aula. Nossas aulas/encontros acontecem em uma sala sem carteiras, em que o chão é o espaço de trabalho, seja na prática ou em uma discussão teórica.

A repetição e a imitação podem fazer parte do processo de aprendizagem, mas e as habilidades de criar e improvisar? Como entram na nossa formação, principalmente no trabalho corporal? Para a coreógrafa e bailarina alemã Pina Bausch a dança era muito mais que do que repetição de movimentos. “O que me interessa não é como as pessoas se movem, mas sim o que as movem. A dança deve ter outra razão além da simples técnica, trata-se da vida e portanto encontrar uma linguagem para a vida”.

A improvisação é uma técnica que muito me interessa na dança e no teatro, uma vez que a mesma elenca experiências que não estão previstas, no sentido de possibilitar a construção de experiência, “o TER experiências”, como pontua Josso (2004, p. 51) no sentido de “viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocados.” O trabalho de improvisação na dança, potencializa uma dança autoral no sentido do estudante dançar com e para ele, entendendo como ele se movimenta e se organiza corporalmente no espaço. Descobindo quais saberes ele articula para se movimentar. O acaso que o encontro no trabalho de contato e improvisação em Dança com Andrea Bardawil permite.

Segue abaixo um exemplo de uma aula minha no referido curso que trata do espaço no corpo e o corpo no espaço, em que mostro fotos posteriormente.

Aula em abril de 2018 – Curso Corpo e Poética do Movimento

A aula iniciou com um aquecimento que era jogar peteca. Em meio a inicial estranheza do objeto, a turma foi se soltando e se descontraindo. O intento era trabalhar as articulações, aquecê-las. Mobilizá-las. Passamos cerca de 10

minutos nesta atividade. Posteriormente trabalhamos com uma bolinha similar a uma de tênis, porém mais leve. Cada um de pé, escolhe um dos lados para iniciar o trabalho que trata de colocar o pé sobre a bola e passear por ela como quiser, tateando-a. É uma proposição de percepção do pé. Depois para, caminha pela sala para perceber a diferença de um pé para o outro e refaz o trabalho com o outro lado. Esta é uma atividade que aprendi quando fiz um curso com Silvia Soter (professora de Dança e de Ginástica Holística), em 2008. O intento do trabalho é acordar a musculatura do pé tão esquecida por nós. Após este trabalho propus outra atividade que trabalha também com a percepção do corpo: escolher um dos lados do corpo e segurando a bolinha com a mão realizar movimentos retilíneos, curvilíneos, tensos, fortes, leves pelo espaço, trabalhando os níveis do corpo (alto, médio e baixo) além de trabalhar com tempos e dinâmicas diferentes. Após este trabalho pedi que em dupla eles pudessem trabalhar o toque com a bola variando qualidades e intensidades deste toque. A atividade é: em dupla – um na frente do outro de costas para sua dupla (olhos inicialmente fechados) o que está de costas inicia toques realizando e direcionando o movimento para o outro se movimentar com a bola no corpo do outro. O que está na frente, recebe o toque e deixa ser conduzido pelo outro. Depois invertemos os papéis. Após este trabalho pedi que eles fossem para o espaço da sala sozinhos e começassem a se movimentar a partir da sensação do toque do outro, trazendo além do movimento, emoções que relacionassem com o movimento. A partir desta proposição foi surgindo um grande improviso em que eles se relacionavam e ao final sugeri um ritual até finalizar. Após este momento trabalhamos com duplas um de frente para o outro realizando ações : correr, saltar, deslizar, depois sugeri que eles acrescentassem mais duas ações. Posteriormente solicitei que eles incluíssem textos com os movimentos. E no grande espaço da sala novamente improvisos em uma relação com o outro, além trabalhar com sons. Finalmente, solicitei para que deitassem no chão e percebessem como seus corpos estavam. Neste momento coloquei um bastão ao lado de cada um. Um tubo similar ao de hidroginástica de esponja. A atividade era pensar em algumas partes do corpo que acumulamos muita tensão. Localizar seu contato com o chão e colocar a parte sobre o bastão. Fizemos isso com cabeça, quadril, coluna, escápulas e corpo todo. Após todo o trabalho pedi que eles sempre observassem como o corpo estava. Depois solicitei que eles ficassem um pouco de lado (percebendo os apoios no

chão) e posteriormente solicitei que sentassem e ficassem com duplas, utilizando um bastão. O exercício um sentado numa postura confortável fica de olhos fechados, enquanto o outro dá pequenas batidinhas (chamado de percussão) com tubo sob o corpo do outro onde for possível. Trabalhando também com cuidado. Depois invertem os papéis e em grupo debatemos dois textos: “O corpo a casa onde você não mora” de Thérèse Bertherat e “Análise do movimento para o ator-bailarino”. Seguem-se algumas imagens de aulas minhas que trabalham a categoria espaço no Curso Corpo e Poética do Movimento.

**Figura 29 e 30 - Aula sobre espaço – Curso Corpo e Poética do Movimento –
Foto Gladson Caldas IF Campus Crateús**



Fonte: Gladson Caldas

**Figuras 31 e 32 - Atividade sobre espaço do corpo e corpo no espaço –
Educação somática – trabalho com tubos – Corpo e Poética do Movimento –
Gladson Caldas IF Campus Crateús –em cima – arquivo pessoal IF Fortaleza –
abaixo**



Fonte: elaborado pela autora

A partir da descrição desta aula e as fotos abaixo identificadas observo que a dança incita uma experiência formadora como lugar de travessia, de transformação do sujeito na sua relação com o mundo. Assim, ela “é o que nos passa, ou nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca”. (LARROSA, 2002, p.154).

Segundo Laurance Louppe (2012, p. 20) há na Dança, “uma escuta sensorial e autonomia da consciência estética a que um corpo dançante pode levar quem se deixa tocar pela experiência estética”. Esta autora ainda pontua dois elementos importantes no trabalho com esta linguagem: trabalho no sentido de potencializar/trazer o corpo como lugar do imaginário revelando a legibilidade do corpo; como segundo elemento, o pensamento que cohabita com uma ruptura epistemológica do pensamento que corpo em movimento é sujeito, objeto e ferramenta do seu próprio saber. E é a partir desta forma de pensar/fazer dança que outras percepções emergirão.

No ensino de dança, sublinhamos o trabalho autoral que essa linguagem artística propõe além de possibilitar uma reflexão teórica sobre o corpo e o movimento possibilitando atos de experiências formativas.

Enfatizamos a relevância em propor a dança como intervenção pedagógica por ser uma prática corporal que possibilita a reeducação dos sentidos e propicia uma ressignificação do ser humano na relação consigo, com o outro e com o meio, portanto, equaliza uma nova visão de mundo. A ideia de mundo que se carrega adequa-se à nossa vida, a nossa própria história, única e intransferível da realidade. “O corpo tece sentido como mundo, em sentido agido pelo movimento”. (GIL, 2004, 71).

Nesse sentido, o Curso Corpo e Poética do Movimento adota como procedimentos didático-pedagógicos que fui construindo ao longo de minha formação: Promover processos de formação capazes de fundar ambientes criativos que favoreçam a emergência de múltiplas poéticas; Considerar os conhecimentos prévios dos (as) educandos; Propiciar condições para que o estudante possa ser um agente ativo nos processos de ensino e de aprendizagem, exercitando sua autonomia intelectual e criativa; Potencializar, alegria, prazer e o encontro com o outro nas aulas/encontros; ter na docência uma paixão e um sentido para lecionar;

Adotar práticas pedagógicas que atendam às demandas específicas do fazer artístico, considerando as dimensões da pesquisa, do processo criativo que envolve simultaneamente o fazer e o inventar, e as singularidades de cada um; Sistematizar coletivos pedagógicos – minha proposta de trabalho que possibilita aos educandos e professores refletir, repensar e tomar decisões referentes ao seu processo ensino-aprendizagem de forma significativa, tais como a construção da ementa da disciplina juntos, o desenvolvimento de projetos, seminários, debates, atividades individuais e/ou outras atividades em grupo.

Explicito abaixo o programa do curso que se apropria de técnicas e composições estético/artísticas que dialogam com a linguagem de Dança, explicitadas em uma metodologia de ensino problematizadora do corpo numa relação com o cotidiano. Para tanto, alicerço este método a partir da proposta metodológica de Isabel Marques como segue mais detalhadamente abaixo. É válido salientar que Isabel Marques acompanhou o projeto Dançando na Escola quando fui assistente do mesmo e que trato nesta pesquisa como experiência ecoformativa.

Quadro 1 - Programa De Unidade Didática – PUD

(continua)

DISCIPLINA: Curso Corpo e Poética do Movimento	
Código:	
Carga Horária:	120 h/a
Número de Créditos:	
Código pré-requisito:	
Semestre:	2018.1
Nível:	
EMENTA	
Consciência e preparação corporal. Introdução e discussão de algumas técnicas corporais e sua aplicação. Estudo do aparelho locomotor. Investigação teórico - prática das qualidades do movimento expressivo e sua resignação à formação profissional.	
OBJETIVO	
Possibilitar ao estudante uma articulação teórico/prática de técnicas de abordagens do movimento e estudos do corpo como recurso para sua formação e em seus processos de treinamento e criação.	
PROGRAMA	
A consciência corporal como pressupostos à qualidade da formação humana e profissional;	

Corpo e movimento: Elementos técnicos básicos: eixo, equilíbrio, fluxo, flexibilidade, oposições, tónus, contato e improvisação;
 Educação somática e práticas de si;
 Composição poética de si: contato e improvisação e criação do movimento;
 Características dos principais grupos musculares, ossos e articulações;
 Ações corporais e fatores de movimento (Laban);
 Princípios do movimento a partir de elementos técnicos de dança, consciência corporal e de estudiosos do teatro como Barba e Grotowsky.

METODOLOGIA DE ENSINO

Aulas expositivas dialogadas e práticas / técnicas;
 Leitura e análise de textos individuais ou em equipe;
 Utilização de vídeos.

AVALIAÇÃO

Participação, assiduidade e pontualidade nas aulas;
 Autonomia de estudos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BERTHERAT, Thèrese. *O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si*. Trad. De Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fones, 1999.

FERNANDES, Ciane. *O corpo em movimento: O sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. São Paulo: Annablume, 2002.

GREINER, Christine. *O corpo – pistas para estudos indisciplinados*. 3ª edição, São Paulo: Annablume, 2008.

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

GIL, José. *Movimento total: O corpo e a dança*. São Paulo: Iluminuras, 2004.

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

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

AZEVEDO, Sônia Machado. *O papel do corpo no corpo do ator* – São Paulo, SP: Editora perspectiva, 2002.

BARBA, Eugênio. *A canoa de papel – tratado de antropologia teatral*. São Paulo: Hucitec, 1994.

BONFITTO, Matteo. *O Ator Compositor – As Ações Físicas Como Eixo – De Stanislavski a Barba*. São Paulo. Perspectiva: 2002.

BURNIER, Luís O. *A Arte de Ator: Da Técnica à Representação*. Campinas, SP, Editora da Unicamp: 2001.

DANTAS, Mônica. *Dança: o enigma do movimento*. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 1999.

FERNANDES, Ciane. *O corpo em movimento: O sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em*

<p>artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.</p> <p>GROTOWSKY, Jerzy. <i>Em busca de um teatro pobre</i>. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.</p> <p>JEUDY, Henri Pierre. <i>O corpo como objeto de arte</i>. Estação Liberdade, 2002.</p> <p>LOBO, Lenora. <i>Teatro do movimento: Um método para um intérprete criador</i>/Lenora Lobo e Cássia Navas. Brasília: LGE Editora, 2003.</p>	
<p>LUME. Núcleo Interdisciplinar de pesquisas teatrais. <i>Revista do LUME números 01 a 07</i>, São Paulo, Unicamp, 1998.</p> <p>NEVES, Neide. <i>Klauss Vianna: estudos para uma dramaturgia corporal</i>. São Paulo, Cortez, 2008.</p> <p>WIRHED, Rolf. <i>Atlas de anatomia do movimento</i>. Trad. Anita Viviani. São Paulo: Manole, 1986.</p>	
<p>VAZ, Paulo Roberto Gibaldi. <i>Corpo e Risco</i>. Fórum Media, Viseu, p.101-111, 1999.</p> <p>VIANNA, Klauss. <i>A dança</i>. São Paulo: Siciliano, 1990.</p>	
<p>Coordenador do Curso</p> <p>_____</p>	<p>Setor Pedagógico</p> <p>_____</p>

Fonte: elaborado pela autora

Abaixo detalho a proposta metodológica, a partir dos vértices citados no parágrafo abaixo, apontados por Marques (2010) para o ensino de Dança que baseio minha metodologia assim como em outras aulas que ministro.

No vértice da Arte/ Dança, que está subdividido em: fazer, produzir, dançar, apreciar, ler, fruir e contextualizar, há a necessidade de relações entre os saberes da própria dança. Deste modo, a dança é uma linguagem no sentido de estabelecer relações significativas, articuladas e transformadoras. “A linguagem é uma possibilidade de ação no mundo e implica um diálogo com ele”. (MARQUES, 2010, p. 146). Destarte,

O tratamento da dança como linguagem artística em nossas salas de aula, creio, acrescenta ao diálogo dança/mundo as lentes da estética, das relações não funcionais, dos propósitos não finalistas, das leituras corporificadas “desinteressadas”. (MARQUES, 2010, p. 146)

No vértice do Ensino, as aulas de dança estão subdivididas em três dimensões: “o (re) conhecimento de si (eu)”, em que as aulas de dança são como um processo de construção de singularidades – “de encontros e reencontros, de leituras críticas de dança mundo” (MARQUES, 2010, p. 168); “(re) conhecimento dos

outros”, que remete às possibilidades de leituras de dança/mundo e compreender, desconstruir e trabalhar as relações interpessoais. Essas leituras possibilitam uma ressignificação do eu em sociedade e um reconhecimento dos grupos aos quais pertencemos. Por fim, o “(re) conhecimento do meio, dos espaços que ensinam dança, que poderiam ser lugares de construção de sentidos e de ressignificação do espaço público mediados pelo ensino e aprendizado da dança/arte” (MARQUES, 2010, p. 171). Para Marques (2010), a dança transforma espaços em lugares cênicos – locais de passagem em experiências significativas de encontro. A autora afirma que:

A dança como linguagem artística, abre campos de relações entre pessoas, entre leitores que a produzem, a assistem e a (re)criam. As múltiplas leituras da dança/arte articulam e constroem valores, posicionamentos, atitudes de caráter eminentemente social, tecem redes de relações sociais. As questões relativas ao Ensino, se mediadas pela elaboração e realização de projetos, podem ir ao encontro dessas relações implícitas na linguagem da dança, ressignificando-as. (MARQUES, 2010, p. 164)

No último vértice, o da sociedade, para Marques (2010), as aulas de dança devem proporcionar um diálogo crítico e uma participação no mundo. Este vértice está dividido em três instâncias: “Mundo vivido - em que se inserem as relações de poder, gênero, classe, etnia, idade, sexualidade; Mundo percebido - articulados com modos de ver, sentir, perceber, intuir, ouvir, tocar; Mundo imaginado - ancorado nas relações simbólicas, estéticas, transcendentais e virtuais” (idem, p. 185). Para ela:

Aprendemos a dançar ao mesmo tempo que aprendemos sobre nós mesmos e dialogamos com as transformações espaço temporais da sociedade, pois nossos corpos já são, em si, tessituras sociais. A arte da dança eminentemente corporal, portanto, é uma importante ramificação das vivências sociais para que possamos entender, problematizar, criticar e, eventualmente, transformar as relações sociais. (MARQUES, 2010, p. 174)

Se pensarmos que a dança não expressa nada, pois ela é a própria expressão e, mais especificamente, a dança na contemporaneidade denuncia que não é uma modalidade, percebemos uma impermanência e uma indeterminação no seu fazer. Talvez por isso, há uma metodologia ainda muito homogênea nesse tipo de aula nos espaços formativos dessa linguagem artística. Assim, a linguagem corporal precisa ser redescoberta continuamente e destacada, incitando conhecimentos em diversos níveis. Em virtude do pensamento que vêm sendo

construído, desde a época de Luís XIV, de que dançar é somente executar movimentos, excluindo do bailarino, coreógrafo ou qualquer outro profissional da área de dança, a possibilidade de pensar além do corpo, de produzir conhecimento, a ideia de plena técnica está ultrapassada. Entretanto,

[...] se desejamos algo mais, se aspiramos parafraseando novamente Paulo Freire, a um mundo “menos feio, menos malvado e menos desumano”, as vivências da dança circunscritas somente a personalidades não bastam para que experiências de dança se conectem significativamente e criticamente os dançantes ao mundo. A Arte como linguagem tem o potencial de trazer para si múltiplos pontos de encontro entre pessoas que coabitam, produz diálogos com as dinâmicas sociais por meio de seus interlocutores. (MARQUES, 2010, 146).

Nesse processo, alguns saberes-fazer considero importante ao fim do curso Corpo e Poética do Movimento: Refletir sobre expressividade numa correlação com o corpo; perceber o corpo em sua estrutura músculo - esquelética – articulatória, relacionando-a com as possibilidades do movimento; identificar conceitos na abordagem do movimento corporal e linguagem cênica; estudar os princípios do movimento a partir de uma interface entre dança e consciência corporal; propor atividades e improvisação e composição coreográfica; conhecer a linguagem corporal nos aspectos técnicos e criativos; Conhecer técnicas de improvisação e composição do movimento.

Para compreender a representatividade desta formação nos estudantes participantes do mesmo, solicitei a eles mesmos que narrassem sobre suas experiências nele no âmbito profissional e pessoal, uma vez que entendemos a não dicotomia destes dois lugares na composição do ser humano. Escolhi as repostas que mais se aproximam e dialogam com esta escritura, nomeando as falas em corpo/sujeito 1,2 e 3.

O curso Corpo e Movimento veio para dar um toque todo especial nas nossas vidas e em nossas aulas, oferecendo inúmeras atividades que envolvem corpo e movimento e através do uso de objetos e até o nosso próprio corpo e do colega diversificando a nossa rotina profissional e nos refletindo a explorar cada vez mais esse lado tão esquecido por muitos. As atividades ofertadas são estimuladoras e sem dúvida, está sendo de grande importância para todos que estão participando, cada um traz uma experiência onde essas mesmas estão sendo trocadas com os demais durante todo o curso. O curso está sendo de total aproveitamento e nos mostrando a buscar cada vez mais atividades para ser desenvolvidas durante nossa vida profissional. (Corpo/sujeito 1)

Evidencio com a fala acima que a Dança/corpo/arte incita a uma composição de gestos dos educandos explicitando uma dança partilhada com suas narrativas, incitando processos de autoria e autonomia, tão necessária na sociedade contemporânea. Nas palavras de Warschauer (2001):

A autoria é construída na relação, nas oportunidades de partilha, na percepção de que o outro também viveu semelhantes, podendo aprender com ele outras maneiras de reagir às situações, enquanto amplia sua bagagem pelo conhecimento da bagagem experiencial de seus colegas. (WARSCHAUER, 2001, p.37)

O curso Corpo e movimento nos revela uma experiência incrível, pois a partir das percepções trabalhadas nele, pudemos sentir realmente os movimentos não só do corpo, mas também dos músculos, ossos, articulações, respiração, sensibilidade, tato, concentração e interação com o outro. Isso, nos mostra a importância do nosso corpo. Assim, busco em cada encontro vivenciar de forma concreta o objetivo do curso, para poder depois vivenciar em minha profissão. (Corpo/sujeito 2)

A fala acima exposta acessa a Dança como perspectiva de conhecimento a partir da prática e do entendimento corporal. Assim, a Dança, enquanto linguagem artística acessa uma experiência nova no mundo, ampliando nossa capacidade de crítica e ação nele. “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.” (MARQUES, 2012, p 35-36).

Sobre o curso tem sido de grande valor tem me oportunizado uma nova experiência de conhecimento não só para vida mas de passar esse saber para crianças que aos poucos ficam deslumbradas com o que lhe é oportunizado. Sem contar que nos impõem estar conosco mesmo. Conhecer o nosso corpo e até onde é possível estar consigo mesmo. (Corpo/sujeito 3)

Saliento que a fala do Corpo/sujeito 3 dialoga com conteúdos que trabalhamos em sua maioria no curso que tratamos neste estudo.

[...] os conteúdos específicos da dança são: aspectos e estruturas do aprendizado do movimento (aspectos da coreologia, educação somática e técnica); disciplinas que contextualizem 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).

Compreendo com as falas acima expostas, quem ler o mundo com os óculos da arte dilata no educando, vários seres que se modificam a cada bom encontro com uma obra de arte. Pensamos que também é essa a função nesta área do conhecimento: instigar ao conhecimento, fomentar a uma reflexão, propiciar os bons encontros que nos afetem e nos modifiquem. (SPINOZA, 2013)

A formação é um dos rios que perpassa o córrego de nossa vida, ela é uma forma de nos inventarmos e (re) inventarmos à medida que ela nos afeta e nos modifica. “Visto que a formação se dá pela experiência.” (WARSCHAUER, 2001, p. 134). “Ela indica assim, um dos caminhos para que o sujeito oriente, com lucidez, as próprias aprendizagens e o seu processo de formação”. (JOSSO, 2004, p. 41). “Nesses termos formação e invenção parecem guardar estreitas relações, ao ponto de não podermos pensar os processos que lhes dão substancialidade como dissociados uns dos outros.” (COSTA, 2004, p. 1, grifo do autor).

No Curso de Extensão Corpo e Poética do Movimento, noto como primeiro resultado que há na cidade de Crateús um grande interesse na área do corpo, Dança e Teatro, inicialmente pela grande procura quando abrimos inscrição para o mesmo (108 inscritos). Observo nas aulas do referido curso a importância socializada pelos estudantes da experiência corporal como formação humana. Durante os debates de textos articulados com a prática no curso, por diversas vezes foi exposto pelos participantes, principalmente os da comunidade interna, a desarticulação do conhecimento com a vida nas disciplinas curriculares de seus cursos. No caso da comunidade externa, é também relatado o quão as pessoas que participam do curso desdobram os conhecimentos construídos nele em seus lugares de trabalho. Assim sendo, pensamos que os objetivos do curso vêm sendo contemplados nas falas expostas neste tópico. Além disso, propomos uma formação que dialoga com teoria e prática, e acreditamos que isso se torna um diferencial, uma vez que “o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador” (MARQUES, 2007, p.25).

A escola como lugar de aprendizagem deve propor espaços horizontais de formação humana que possibilitem novas arestas inventivas e questionadoras, instigando a ação de sujeitos pensantes e atuantes no mundo. Porém, ainda há em muitas instituições de ensino uma hostilidade ao corpo e as potências que o mesmo pode impelir. Isso “ é um retrato fiel do descaso e da ignorância com que o corpo, a

arte e a educação vêm sendo tratadas ao longo dos séculos em nossa sociedade. (MARQUES, 2003, p. 1) Como se a prática não fosse um ato de conhecimento tanto quanto a teoria. Talvez se os espaços escolares promovessem novas formas de entender e se colocar no mundo (a Arte é uma delas), possivelmente não teríamos tanta evasão neste ambiente.

Pensamos que a Dança e o curso explicitado neste estudo incitam a uma reinvenção do corpo, no sentido de que para criar/lecionar algo neste lugar proposto há a necessidade de um aprofundamento das potencialidades do corpo – que é também objeto de estudo da dança. Na subjetividade e nas relações estabelece-se essa criação.

Afinal, a dança/corpo/arte é um mecanismo de ação no mundo, enquanto formação, uma vez que educar requer responsabilidade, reflexão e crítica, pois “existir, humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 1987, p. 92).

Esta reflexão evidencia a necessidade de discussão acerca da formação em Arte e nos estudos do corpo no Instituto Federal em Crateús. Minha função como professora e pesquisadora em Arte e Educação é fornecer elementos para que se estabeleçam novas discussões e lançar luz sobre os processos de ensino e produção nesta área de conhecimento.

Dançar é descobrir no corpo o sentido da dança. Na Educação contemporânea não há geralmente um pensamento acerca do corpo/ser criador do movimento. A Dança agencia o corpo enquanto produtor de sentido e afetos. Pensando que o sentido é o fluxo e ação sobre o fluxo. Assim, é preciso dançar para além de uma dança que ensine o que fazer, mas sim que proponha, dialogue, transite.

É importante pensar na finalidade de nossas aulas. Nenhum corpo é igual ao outro. E, no entanto, continuamos reproduzindo aulas homogêneas que limitam a criatividade de nossos alunos. Como afirma Marques (2007, p.41): “É nesta perspectiva da diversidade e da multiplicidade de propostas e ações que caracterizam o mundo contemporâneo que seria interessante lançarmos um olhar mais crítico sobre a dança na escola”. Dessa forma, articulando em uma aula de dança questões sobre relação com o mundo, arte e sociedade, possibilitaremos aos nossos alunos um novo conhecimento acerca desta linguagem.

A formação em dança é um percurso processual de construção do corpo que demanda tempo para poder se consolidar de forma consistente. Nesse processo, geralmente são estudadas exaustivamente técnicas que, ao longo do tempo, por dispositivos variados, afirmaram-se como ferramentas úteis para certas finalidades e projetos estéticos, conseguindo assim perdurar em determinados contextos. A contemporaneidade, por sua vez, é grávida na difusão de novas práticas e técnicas corporais, sejam estas advindas ou não da dança.

É importante deixar claro que, no âmbito do Curso Corpo e Poética do Movimento a ideia de experiência nega a tradição da educação ligada ao conhecimento não vivencial, ao mesmo tempo em que dialoga com o pensamento de três filósofos que deram ênfase ao conceito em suas reflexões: Walter Benjamim, Jorge Larossa e Michel Foucault.

Walter Benjamim nos faz perceber o empobrecimento da experiência na modernidade. Seu intento à luz da contemporaneidade é potencializar a experiência como lugar ético, político, estético.

Walter Benjamim (1975) identifica esta especificidade do cinema, no livro “A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica”, citado acima. Acentua Benjamin:

Alargando o mundo dos objetos dos quais tomamos conhecimento, tanto no sentido visual como no auditivo, o cinema acarretou, em consequência, um aprofundamento de percepção. E é em decorrência disso que as suas realizações podem ser analisadas de forma bem mais exata e com número maior de perspectivas do que aquelas oferecidas pelo teatro ou a pintura. (1975, p.28).

Ações formativas no campo das artes, nessa perspectiva, vão muito além do simples repassar de técnicas consagradas e legitimadas por uma tradição. Como pontua Cláudio Ivo²⁷ “a arte transforma; ela é imprescindível para a vida do ser humano. Infelizmente não é valorizada, mas, nós como artistas e formadores, como educadores transformamos a partir do nosso trabalho”. Corroboro com ele na medida em que Formação em Arte implica necessariamente num esforço para estimular, por meio de processos artísticos, o reordenamento cognitivo, o rearranjo da sensibilidade, dos modos de recepção e apreensão dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

²⁷Entrevista realizada em 26 de fevereiro de 2018

Entendo que a Dança incita uma relação com a cotidianidade circunscrita no mundo, na sociedade. Por ser uma linguagem artística, eles nos inserem de forma diferenciada no cotidiano. Eles fomentam a crítica, e ampliam nossa capacidade de ler e se relacionar nele. Afinal, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, p. 79). Essa mediação proposta por Freire (1987) nos constitui enquanto seres humanos que agem e refletem sobre sua condição de sujeito no mundo. Esta concepção freiriana nos ambienta a uma educação comprometida com a conscientização.

Transpondo para a dança poderíamos pensar: que tipo de ensino esta linguagem dissemina e de que forma ela ocupa os espaços das salas de aula das escolas desta área de conhecimento? Qual o lugar do corpo neste tipo de ensinagem? Quais os discursos presentes no mesmo? Como podemos compor outra dança, com novas escrituras de movimento, com outras narrativas desse corpo e quais seriam?

Penso que aprofundar os estudos do corpo, no ensino de dança, alargam um leque de possibilidades em experienciá-los. É nesta relação e a partir destes estudos que outras formas de compor novos sentidos se estabelecem em uma aula que lida com estas linguagens como a relação com o olhar, rompendo a idéia de que a dança são exclusivamente visuais quando sabemos que outros sensores e sentidos nos são aguçados ao dialogar com uma obra cênica.

É neste sentido que os estudos do corpo nos fazem abrir novas arestas. Passamos a não pensar o corpo só como matéria concreta e objeto da dança e do teatro, mas como algo que está no entre desta matéria, e da mente interligada. Quando pensamos assim, enquanto educadores de arte, o nosso olhar se desloca para outro lugar de ensinagem, que são as várias relações que a dança propicia com outras linguagens e com outros conhecimentos que não são destas áreas, mas que nos aproximam dela quando correlacionamos ao estudo do corpo.

6 NOTAS (IN) CONCLUSIVAS

“Como seria possível caminhar em direcção ao Mistério? Em direcção ao que não sei? (mas é exatamente a isso que se chama investigação – caminhar sobre um solo movediço, de olhos vendados).” (TAVARES, 2010, p. 18).

(Des) caminhos, percursos e movimentos. Conversações em fluxos. Diálogos com o conhecimento, com o seu fazer, saber e ser. Premissas: analisar, estudar, observar, investigar, buscar.

Estas são inquietações evidentes neste início de percurso, como pesquisadora no doutorado. Muitos são os saberes a serem construídos, delineando uma experiência autoformativa pronunciada em múltiplas instâncias do meu ser.

Deste modo, antes de tratar sobre o trânsito entre pesquisar e ensinar como ato de aprendizado (temática que os textos me mobilizaram), é importante destacar os diversos aprenderes que nos atravessam no período em que estamos em processo formativo, nos tornando docentes pesquisadores com a arte.

Pesquisar. Palavra que se move no trânsito entre o conhecimento e os aprendizados *inteligível* e *sensível*. Lugar de composições, inquietações e sensações. Possibilidade do novo, do caminhar e do alinhar.

Para além da pesquisa, este estudo me interessou pela possibilidade de apreender questões acerca da minha formação, do meu sentido, do meu lugar, país, da minha forma de estar no mundo. Como pontua Clarice Lispector (1998), “a verdade é sempre um contato interior e inexplicável” (LISPECTOR, 1998, p. 11.). Essa verdade, que no caso, é o meu vínculo com a arte e educação, penetrou-me como um *insight* na reconstituição que fiz até aqui, no sentido de me fazer perceber e redimensionar a minha formação nesta área do conhecimento.

É impossível nos distanciarmos do ser humano que somos quando estamos imbuídos na tarefa de pesquisar. Afinal, escrevo, pesquiso, penso, imagino, crio com o meu corpo que é o que sou. E este estudo ensinou-me para além da academia, dos conhecimentos e dos autores os quais aprendi a ler e a conhecer a partir do meu caminhar pesquisatório. Portanto, considero necessário ressaltar meus aprendizados a partir das experiências vividas neste estudo.

Por ser uma pesquisadora da área do corpo, não consigo deslocar mente e corpo. A mente é corpo, e os seus influxos quando não fazem conexões resvalam no corpo cenas de dor. Ressalto isto porque aconteceu comigo neste período do doutorado mais especificamente, no final de 2018, em setembro, a descoberta de que estava grávida me afastando da tese por noventa dias. Cólicas, enjôos, movimentos transitórios de uma vida que me habitava e me fazia obedecer. Meu corpo não me pertencia e ainda não me pertence, uma vez que estou adentrando no sexto mês de gravidez. Este silêncio ao qual o meu corpo pedia potencializava em mim, também uma escuta referente à pesquisa: o que eu estava escrevendo e porque contar minha história, nesta investigação? Como transpor à pesquisa, as escutas que meu corpo pedia? Inicialmente, quando soube da gravidez outra questão me rompeu: E a tese?! Uma vez que eu estava em um ritmo de escrita, fazendo análises, enfim. A tese devia esperar pelos menos por um tempo. E foi isso o que aconteceu. Lamento não ter tido a oportunidade de explicitar nesta pesquisa as experiências modificadas em meu corpo-mãe. Experiências estas que me mobilizam enquanto ser humano, artista-docente.

E é nesse movimento que faço uma pausa sobre a forma como as políticas educacionais brasileiras conduzem as pós-graduações *stricto sensu* e suas formações acadêmicas em nosso país. Há nestas instituições uma pressão e uma necessidade pela produção exacerbada e com o mesmo valor a que o ensino brasileiro da Educação Básica se condiciona: a da quantidade, aos números. É essa lógica que tenta nos robotizar: como seres máquinas – ausentes de si, do nosso corpo. E esta é a minha crítica: porque o mestrado e doutorado tem que ser algo tão sofrido, se o ato de estudar é algo tão prazeroso, instigador e envolvente?

Todas estas palavras são para refletirmos sobre nós, corpo. Como pontua Imbassai (2003, p.47) “o corpo não é apenas uma forma em movimento correndo, dançando e dançando. É menos ainda, uma vitrine de marcas. [...] o corpo é possibilidade permanente de invenção de novas finalidades e a disposição para vivê-las.” É importante destacar que o stress e o fator emocional são importantes desencadeadores de problemas de saúde, principalmente na coluna. “O corpo é o nosso referencial mais imediato e concreto”. (IMBASSAI, 2003, p.48)

Assim sendo, faz-se necessário uma reflexão sobre a nossa relação com o mundo, com a nossa própria existência e com os saberes os quais adquirimos

nela. Saberes estes que advém de nossas experiências de vida e formação em qualquer instância da mesma. Portanto, estejamos abertos aos bons encontros formativos do conhecimento, com o outro, consigo e com o mundo.

Diante do que explicitarei nos parágrafos anteriores, a partir deste momento, atentaremos nossas considerações à pesquisa realizada neste estudo. Nossa reflexão aponta para os caminhos que se foram construindo à medida que a investigação acontecia. Apesar das adversidades as quais a escrita nos impele tentamos cumprir nossa tarefa de acordo com as possibilidades de escuta e diálogo. Uma vez que a tarefa de pesquisar transita por esses dois lugares. Objetivamos neste estudo compreender como as minhas experiências de vida e formação marcadas no meu corpo por meio de grupos, pessoas, criações artísticas afetaram o meu saber-fazer no artistar-docenciar.

Esta pesquisa aporta-se em uma narrativa dos meus processos de autoformação em Arte e Educação. Para tanto, problematizamos a narrativa em fragmentos da minha vida e experiências mobilizadoras, revelando leituras dialógicas de mim e do outro na minha construção como artista-docente-pesquisadora. A dimensão formativa, exposta no estudo vigente aqui investigado e suas relações com o modo de conceber a arte e a educação possibilitou-me compreendê-la como espaço de reflexões sobre o meu percurso formativo como educadora nessa área.

Utilizamos como metodologia as Histórias de Vida e Formação, alicerçada em procedimentos da pesquisa- formação e história oral. Como procedimentos para coleta de dados, utilizamos: entrevistas, narrativas autobiográficas, análise documental, relatos orais e escritos. Como base teórico-metodológica recorreremos principalmente aos estudos de Josso (2004), Warschauer (2001), Pineau (1988), Nóvoa (1995, 1988).

Convidamos também na partilha de histórias de vida e formação, os quais denominei cosujeitos, artistas de dança e teatro, que foram significativos no meu percurso de formação potencializando a reflexão sobre auto-formação quais sejam: Andrea Bardawil, Cláudio Ivo, Cláudia Pires e Silvero Pereira . É válido salientar que todos estes cosujeitos da pesquisa são também educadores que também situamos como produtores de si, na perspectiva que acentua Josso (2004), em sua metodologia de História de Vida e Formação.

Foram muitos os momentos de alegria e de potência pelas trilhas da descoberta que o ato de pesquisar nos incita. Este estudo me possibilitou entender para além da minha vida e formação. Ele me propiciou a rever lastros de minha história de vida, das minhas memórias. Ele me fez compreender um pouco sobre a dança e o teatro que habita a minha função como ser humano, artista, professora-pesquisadora.

Observar as trajetórias dos cosujeitos aqui investigados possibilitou-me realizar uma transa com a pesquisa. Foram momentos de muita dança, de movimentos ritmados pelas palavras e pelas narrativas dos sujeitos que me faziam dançar em suas histórias comoventes e instigantes.

Estive com os cosujeitos em suas saudades e suas lembranças experienciadas mas, também em minhas reminiscências pessoais e profissionais, uma vez que o pesquisador quando realiza uma investigação autoformativa em que a memória atravessa seu objeto de estudo, aciona nele uma memória afetiva de sua formação também.

Muitas foram as possibilidades investigativas/formativas desta pesquisa: o encontro com os cosujeitos, as imagens, o recordar. As descobertas que me impulsionavam a continuar descortinando cenas da minha vida e formação. Aprendi neste estudo que a vida e a arte, especialmente o teatro e a dança são grandes fenômenos. Além disso, a dança e o teatro, enquanto linguagens artísticas possibilitam alargar a visão de mundo ampliando a concepção de arte como uma *estética da existência*²⁸.

Segundo as leituras que fizemos acerca da formação principalmente em autoras como Josso (2004) e Warschauer (2001) compreendemos a autoformação como uma constituição de si em nosso cotidiano, nos encontros com o outro, com os livros, com a cultura, com a religião, com a ciência, com as instâncias as quais experienciamos. Assim nos formamos e nos constituímos enquanto ser que pensa, escuta e transforma o mundo a sua volta. Como nos presenteia o poeta Fernando Pessoa (2007) “trago dentro do meu coração, todos os lugares onde estive”. (p. 173).

Portanto, esta pesquisa foi um ato formativo com aprendizagens múltiplas nas esferas pessoais e profissionais da minha vida e formação.

²⁸Foucault, Michel (2004).

Observamos que os relatos desta pesquisa transitaram por meio de histórias de vida circunscritas em narrativas pessoais e profissionais que resvalaram numa inscrição ao social. Ao mesmo tempo sendo atravessada como pesquisadora por tais saberes e experiências me localizo no lugar de quem como artista e docente, tento contribuir com esse deslocamento por meio de alguns outros saberes que venho acumulando ao longo de alguns anos como atriz, bailarina e educadora.

Assim sendo, neste estudo analisei minha narrativa de formação, no contexto das histórias de vida, pontuando uma reflexão alicerçada na auto-formação, a hetero-formação e a eco-formação pessoal. Além disso, partimos do pressuposto de que ao assumir-se como sujeito de sua vida e da história, nos aproximamos de uma escrita autoral agenciando aspectos importantes de nossa trajetória. Notamos que a autoformação envolve uma apropriação do poder, da parte do sujeito, sobre sua própria formação (WARSCHAUER, 2001).

Com relação aos achados dessa pesquisa, o estudo mostra que a Arte constitui em seu processo formativo um conhecimento de si, na medida em que a mesma nos afeta, nos modifica, agenciando outras formas de habitar o mundo. Além disso, a Dança e o Teatro são experiências de aprendizagem que mobilizam um conhecimento artístico e estético elaborando uma reorganização do corpo na relação consigo, com o outro e com o mundo.

Saliento que há uma valoração da heteroformação no trabalho com a Arte, principalmente com Dança e Teatro, uma vez que estas linguagens artísticas acionam uma abertura na relação com o outro impulsionadas pelas experiências estéticas que elas fomentam. Esboço neste estudo uma metodologia minha de ensino que fui construindo alicerçada nas experiências aqui expostas que intitulo artistar-docenciar, um movimento que se articula em ser artista- docente e docente - artista. Para tanto, trato alguns procedimentos meus como o coletivo pedagógico em que minha aula/encontro (assim intitulo) é construída com os estudantes em uma relação dialógica, na qual defendo que não ensinamos mas provocamos no outro a descoberta do conhecimento.

Evidencio uma constituição da heteroformação e ecoformação no meu percurso formativo, a partir de aprendizados com artistas-docentes, em um grupo de teatro e um projeto de ensino de dança, instaurando a experiência autoformativa na minha constituição como artista-docente. Este tipo de aprendizagem com o outro,

nos possibilita um corpo experiencial no sentido da qualidade de presença (elemento importante na dança e teatro) mediando a formação do artista-educador em dança e teatro.

Percorri experiências artísticas e docentes em que atuei ora como atriz, bailarina, educadora e pesquisadora, junto com artistas - docentes que se fizeram importantes em meu caminhar, em um grupo de teatro e em uma experiência com um projeto de ensino na área de dança.

As experiências com crianças que tive em minha vida, seja como artista, algumas experiências na docência com crianças, tia ou, agora mãe, me ajudaram no movimento artistar - docenciar no sentido de me tornar uma educadora mais inventiva, inquieta e curiosa. Lembrando que o movimento artistar-docenciar que pontuo nesta pesquisa faz um trânsito entre a ação de educar e a ação criativa na arte. A construção do saber, do aprender como atos criativos.

Estas experiências fomentaram o meu processo de autoria como artista-educadora agenciando dispositivos em mim num diálogo com os saberes do meu corpo, inscrevendo um saber-ser, um saber-fazer, me construindo em um ser-devir, singular e plural potencializando uma inventividade como educadora -artista.

Esta reflexão evidencia a necessidade de discussão acerca da formação artística e docente em Dança e Teatro em nosso país, para que se possa compreender, numa perspectiva autoformastiva, que ensino de arte nestas áreas tem sido adotadas. Ressalvamos que as formações da contemporaneidade caminham em outras direções. Nossa função como artista, educadores em arte e pesquisadores é fornecer elementos para que se estabeleçam novos debates, bem como que estas possam lançar luz sobre os processos de ensino e produção em arte e, no caso específico deste estudo, sobre os processos de ensino/composição em teatro e dança.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Bassanezy Carla. **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- BARBA, Eugenio. **A canoa de papel**: Tratado de Antropologia Teatral. Tradução Patrícia Alves. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**. Tradução Luis Otávio Burnier. Campinas: HUCITEC, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____. **Inquietações no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: As infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2010.
- _____. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Afaguara, 2016.
- BARRENECHEA, Miguel Angel de. **Nietzsche e o corpo**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. O Narrador. In: _____. **Os pensadores**: Textos Escolhidos. São Paulo: Abril, 1975.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOFF, Bertonecello Fernanda. Agir: Do verbo criança. In: _____. **Pequenices**: Dança, corpo, educação. Porto Alegre: Canto-Cultura e Arte, 2017.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida com professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.
- BURNIER, Luís Otávio. **A arte do ator**: da técnica à representação. Campinas: Unicamp, 2001.
- CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. [S.l.]: EDUFRN, 2014.
- COSTA. S.S.G. Três proposições sobre formação e invenção. In: OLINDA. E.M.B.de (Org.). **Formação humana**: liberdade e historicidade. Fortaleza: UFC, 2004.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, 2008.

DEWEY. John. **Arte como experiência**. São Paulo: Cortez, 1991.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Pesquisa e Educação**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, 2006.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **Por que arte-educação?** 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 1991 . (Coleção Âgere)

_____. **O sentido dos sentidos: A Educação (do) sensível**. 2000. 167f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

FERRAROTI, Franco. **História e História de vida**. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

_____. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 19-34.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. Rumores discretos de um abecedário de pesquisa. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; Nascimento, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. (Orgs.). **Pesquisar na diferença: Um abecedário**. Porto Alegre, Sulina, 2012.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: _____. **Vigiar e punir**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 117-142.

_____. **Microfísica do poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

GAMBOA, Silvio S. Quantidade – Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José C. dos; GAMBOA, Sílvio S. **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação e Realidade**, v. 2, dez. 2002.

GIL, José. **Movimento total: O corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre, movimento, conhecimento e descrição**. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015 (Coleção Antropologia)

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HERNANDÉZ, Marcia STRAZZACAPPA. Dançando na chuva e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino da artes: Construindo caminhos**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 39 - 78 (Coleção Ágere)

HISSA, Cássio E. Viana; Tavares, Gonçalo M. De Arte e de Ciência: O golpe decisivo com a mão esquerda. In: HISSA, Cássio E. Viana. (Org.). **Conversações: de artes e de ciências**. Belo Horizonte: UFMG, 2011, p.125-150.

IMBASSAÍ, Maria Helena. Consciência corporal: Sensibilidade e consciência no mundo contemporâneo. In: CALAZANS, Julieta / CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone. **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 35-50.

KOUDELA. I. D. Pedagogia do Teatro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓSGRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4., 2006. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: [s.n.], 2006.

_____. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1990. (Coleção Debates).

LARROSA, Jorge Bondía. . Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, 2002.

LECHNER, Elsa. Narrativas autobiográficas e transformação de si: devir identitário em acção. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

LEPECKI, André. Coreopolítica e coreopolícia. **Revista ILHA**, v. 15, n. 1, 2010.

LINHARES, Ângela. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade**: um estudo sobre arte e educação. Ijuí: UNIJUÍ, 1999. (Coleção Fronteiras da Educação)

LIMA, Marina Socorro Lucena. **Qual o lugar da didática no trabalho do professor?** [S.l.:s.n.], 2010.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. Cem anos de perdão. In: _____. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Sabiá: 1971.

LOUPPE, Laurence. **Poética da Dança Contemporânea**. Trad. Rute Costa. Lisboa: Edição Portuguesa, 2012.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.) **Usos e abusos da história oral**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 15-25

MACEDO, ROBERTO Sidnei. **Pesquisar a experiência**: compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba: CRV, 2015.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

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

_____; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. São Paulo: Digitexto, 2012.

_____. **Dançando na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **O Balé e a favela**. Disponível em:
<http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=6413>.
Acesso em: 26 set.2003a.

_____. **Ensino de Dança hoje**: textos e contextos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes: 1999.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____.; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 1996.

_____; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias.** São Paulo: Contexto, 2011.

MINAYO, Cecília. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOITA, M.C. Percursos de Formação e Trans-Formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1995.

MOSÉ, Viviane. **Pensamento Chão.**Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. **Desato.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. **Toda palavra.**Rio de Janeiro: Record, 2005.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995.

_____; FINGER Mathias. (Org.) **O Método (auto) biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

_____, et al. "Vidas de professores." **American Sociological Review**,v. 49, n. 1, 1995.

_____. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan./mar. 2015.

_____. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

_____. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: _____. FINGER, Matthias. (Orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 63-77.

PESSOA, Fernando. **Poesia completa de Álvaro de Campos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Quando fui outro.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

_____. Fernando A. Nogueira; CASSAL, Sueli Barros (Org.). **Poesias.** Porto Alegre: L&PM, 2013.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** 2. ed. Belo Horizonte:Autêntica, 2008.

PIMENTA, S. G; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos)

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

PINEAU, Gaston. LE GRAND, Jean -Louis. **As histórias de vida**. Trad. Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passegi. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO experimental, 2005.

RIOS, T. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, Thereza. Dança e Pensamento. **Comunicação pessoal**,v. 2, 2007.

ROLNIK, SUELY. Pensamento, corpo e devir: Uma perspectiva ético/estético/política, **Cadernos de Subjetividade**, v.1 n.2: 241-251, set./fev. 1993.

RUMMEL, F. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação**. Trad. de Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Globo, 2002.

SALES, M. Cecília. **"Redes de criação."**Construção da obra de arte. São Paulo: Huicitec, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI. Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outropolítica educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SCHILLER, Fridrich. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

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

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. Tradução Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

_____. **A preparação do ator**. Tradução Pontes de Paula Lima. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TAVARES, Gonçalo M. **Breves notas sobre ciência; breves notas sobre o medo; breves notas sobre as ligações**. Lisboa: Relógio D' Água Editores, 2012.

_____. **O senhor SWEDENBORG e as investigações geométricas**. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2011.

_____. **Livro da Dança**. Florianópolis: Casa, 2008.

_____. **Atlas do corpo e da imaginação**. Lisboa: Editora Caminho, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. In: ANTONACCI, Maria Antonieta; PERELMUTTER, Daisy (Orgs.). **Projeto História: ética e história oral**. São Paulo: PUC/SP, abr.1997, v.15, p. 51-84.

VARLEY, Julia. **Pedras d'água**: bloco de notas de uma atriz do Odin Teatret. Tradução de Juliana Zancanaro e Luciana Martuchelli. Brasília: Teatro Calidoscópio, 2010.

VAZ, Paulo Roberto Gibaldi. Corpo e Risco. **Fórum Media, Viseu**, p.101-111, 1999.

VELARDI, Marília. Pensando sobre pesquisa em Artes da cena. In: CESAROLI JR, Umberto; **Resumos do 5º Seminário de Pesquisa em Andamento**. São Paulo: PPGAC – ECA/USP, 2015. v. 3. n.1

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas fora e dentro da escola. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2001.

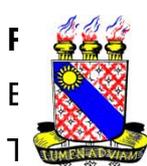
_____. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. [S.l.]: Paz e Terra, 2017.

_____. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. In: SCOZ, Beatriz et al. (Org.). **Psicopedagogia**: contribuições para a educação pós-moderna. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 13-23.

APÉNDICE

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

NOME DA PESQUISA



Universidade Estadual do Ceará – UECE
 Centro de Educação - CED
**Doutorado do Programa de Pós-Graduação em
 Educação**



E-mails: jacquelinepeixoto@gmail.com

Orientador: Dr. José Albio Moreira de Sales

Eu,.....

.....,autorizo a minha participação na pesquisa intitulada que tem como objetivo analisar como me tornei artista e/ou docente, a partir das minhas experiências de vida e formação.

Desta forma, estou ciente que as informações aqui coletadas por meio da entrevista serão gravadas em áudio e usadas exclusivamente para análise de dados desta pesquisa. Sei que também terei o direito de receber esclarecimento a qualquer dúvida sobre a pesquisa e de minha participação, como também ter acesso sobre os resultados deste estudo.

Estou ciente que a pesquisa não trará nenhum ônus nem para a pesquisadora, nem para mim como participante da mesma. Para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, fui orientado (a) para entrar em contato com a pesquisadora responsável, cujos dados, encontram-se acima citados. Fui informado (a) que este termo de consentimento livre esclarecido terá duas cópias, sendo uma para a pesquisadora e outra para o (a) participante.

Tendo sido informado (a) sobre a pesquisa acima, concordo em participar da mesma de forma livre e esclarecida.

Assinatura: _____

Fortaleza/Ce, _____ de _____ de

Assinatura da Responsável pela Pesquisa

ANEXO

ANEXO A - FIGURAS

Figura 33 - Curso Técnico em Dança – 2005 – arquivo pessoal**Figura 34 - Academia Michelle Borges – 2001 - arquivo pessoal**

Figura 35 - Exercício de performance no Instituto Aquilae – Formação em Arteterapia 2014 – arquivo pessoal



Figura 36 - Exercício de performance no Instituto Aquilae – Formação em Arteterapia 2014 – arquivo pessoal

