

*Corpoarte: Felicidade
e resistência*

Flávia Teodoro Alves

Corpoarte: Felicidade e Resistência

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Artes, da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Artes, na linha de pesquisa Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural.

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho

Co-orientadora: Prof.^a Dra. Rita de Cássia Franco de Souza Antunes

Área de Conhecimento: Artes e Educação

São Paulo

2017

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da
UNESP

A474c	Alves, Flávia Teodoro, 1982- Corpoarte : Felicidade e Resistência / Flávia Teodoro Alves. - São Paulo, 2017. 213 f. : il. Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho. Co-orientadora: Profª. Drª. Rita de Cássia Franco de Souza Antunes Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. 1. Arte e educação. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Corpo humano. I. Palma Filho, João Cardoso. II. Antunes, Rita de Cássia Franco de Souza. III. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. IV. Título. CDD 707
-------	--

Flávia Teodoro Alves

Corpoarte: Felicidade e Resistência

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Artes, da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Artes, na linha de pesquisa Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural.

São Paulo, 29 de Junho de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Cardoso de Palma Filho
(UNESP)

Profª. Dra. Rejane Galvão Coutinho
(UNESP)

Profª. Dra. Norinês Panicacci Bahia
(UMESP)

*Dedico este trabalho à minha colega Andreia Carla Lobo
(in memoriam), que partiu sem concluir sua pesquisa de
mestrado.*

Agradecimentos

Expressar a mais sincera gratidão a quem, até agora, contribuiu para meu crescimento como ser humano, professora, estudante, artista, pesquisadora, filha, tia, amiga é uma tarefa demasiado grande para aquela folha que quase ninguém lê.

À minha família: minha mãe Elisabete Irene Alves e meu pai Francisco Teodoro Alves, por me estimularem desde sempre a cumprir as tarefas da vida não só com competência, mas também com alma. Minhas irmãs, Renata e Cristiane, e meus sobrinhos, Thainá, Juan e Arthur, por me mostrarem que não estou só. E às tias, tios, primas, primos e amigos que compreendem meu sumiço. Por falar em amigos, Luiz Filipe, Tiago, Daniela, Meire: como é bom tê-los em minha vida!

A todas as angústias e alegrias que o exercício do magistério tem me proporcionado nos últimos dez anos, que me mostram como o trabalho da Educação, especialmente na escola pública é complexo, demanda estudo, dedicação e o mais importante, cuidado com os seres humanos envolvidos nesta tarefa. Aos colegas professores das minhas antigas escolas, sobretudo da EE Prof. Jair Toledo Xavier e da EMEF Des. Sebastião Nogueira de Lima. Compartilhamos problemas, mas também compartilhamos muitas risadas. E aos ex-alunos incríveis que me mostram que essa jornada é mais do que válida. A minha terapeuta, Sonia Calil, pelo suporte emocional e por torcer para que este trabalho saísse do ideal.

Às minhas parceiras de projeto e colegas de trabalho, as professoras Izabel Cristina Pachi e Carmen Midori Namiki Onuki (quem é Jasminne e quem é Jafar?) por terem me incluído em um time que já estava jogando muito bem. Também por terem aceitado participar desta pesquisa em um formato que nem eu conseguia imaginar como iria funcionar. Vocês são parte da minha vida agora, e tenho enorme consideração por vocês, meninas! Aos amados alunos do CIEJA, especialmente os que escolheram fazer parte do Projeto Múltiplas Linguagens e Direitos Humanos. À toda equipe do CIEJA, sobretudo Neide e Fátima, as primeiras apoiadoras deste projeto na escola.

Aos parceiros de Drama Group Santana e Benvinda Cia, por compartilhar a paixão pelo teatro, por torcer por mim e por esta pesquisa. Ainda aceitaram participar de um estudo que nem estava nos planos! Compartilhamos sobretudo nossas vidas! Ao nosso diretor, professor e mestre da Bagaceira, João Hannuch, por me ajudar a manter minha sanidade mental ao impedir que eu largue os palcos para escrever esta pesquisa.

Aos meus orientadores, Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho e Prof. Dra. Rita de Cassia Souza Franco Antunes, por me apoiarem e permitirem que eu desenvolva uma pesquisa condizente com minha trajetória de vida e com o que acredito. Às mestras da UNESP, que não só ensinam como inspiram: Prof. Carminda Mendes André, Prof.^a Luiza Helena Christov e Prof. Rejane Coutinho. Aos meus colegas do Grupo de pesquisa, sobretudo Pio, Márcia, Cláudia e especialmente Roberta, que me incentivou a não desistir do mestrado e me estendeu a mão em um momento difícil. Aos meus colegas da turma de mestrado de 2015 – Bruno, Diego, Ludmilla, Marit, Diana, Ana Vitória, Suca, Carlos Alberto, Juliana, Priscila e Cintia – pessoas tão incríveis que eu ficava feliz de fazer parte desse grupo tão especial. Espero que este trabalho demonstre toda minha gratidão.

*O corpo não é um
objeto inerte do qual lutamos
para nos livrar. Visto da
perspectiva correta, ele é um
foguetete, uma série de trevos
atômicos, um emaranhado de
cordões umbilicais neurológicos
que nos ligam a outros mundos
e outras experiências.*

*Clarissa Pinkola Estés
Mulheres que correm com os lobos*

Resumo

Neste estudo, é proposto um diálogo entre o constructo corpoarte (2010) e a prática da pesquisadora como professora de Artes. O que se deu por meio de um projeto de cunho artístico-pedagógico, composto por vivências corporais expressivas e linguagens artísticas - tais como cinema, música, artes plásticas, literatura de cordel e poesia, realizado com um grupo de estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do CIEJA Rose Mary Frasson, na Zona Norte de São Paulo. O intento deste projeto é criar uma maior abertura à abordagem corporal em processos educativos formais, assim como trazer à tona uma reflexão relacionada aos Direitos Humanos, enquanto proposta educativa nas esferas da ética, da estética e política. O que se pretende com tal diálogo é que esse propicie um espaço entre *ação* e *reflexão* no contexto escolar em que estou inserida como docente. Discutir e analisar este contexto também se faz necessário, questionando qual a abertura que há para a corporeidade na educação formal, tendo sempre em perspectiva o desejo de transformação do espaço escolar de que faço parte como um lugar mais acolhedor à corporeidade e à expressividade artísticas. Tais proposições levam aos objetivos: a) discutir a concepção de corporeidade que a educação escolar formal engendra nos sujeitos da pesquisa, bem como a situação das linguagens artísticas cênicas e/ou corporais na escola pesquisada, em relação à legislação e ao currículo numa perspectiva histórica; b) analisar o registro dos encontros, de modo a descrever se houve transformação da concepção de corporeidade com os alunos participantes e c) refletir sobre minha prática como professora proponente de tal de experiência. A metodologia adotada neste estudo é a da pesquisa-ação. Os procedimentos foram: 1 – Identificação dos pressupostos teóricos e curriculares do corpoarte, por meio de: a) análise da primeira proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), apoiada em autores como Apple (2011), Lopes (2008), Geraldi (1994), Gallo (2002) e Antunes (2010, 2013) e b) Levantamento bibliográfico das bases teóricas e filosóficas do constructo corpoarte, com base em Antunes (2010, 2013), Morin (2002, 2011), Almeida (2004, 2005), Voss (2013), Ribeiro (2006), Ikeda (2010, 2017); 2 – Estudo do lócus onde se deu a proposição prática do estudo – O CIEJA Prof.^a Rose Mary Frasson, que se desdobrou em: a) contextualização histórica da EJA na rede municipal de São Paulo, apoiada em documentos oficiais (BRASIL, 2007 e SÃO PAULO, 2008) e nos estudos de Corte (2016) e b) organização do material da reelaboração do Projeto Político Pedagógico da unidade, realizado por toda a comunidade escolar; 3 – Elaboração e execução do Projeto Múltiplas Linguagens e Direitos Humanos (PMLDH), realizado com mais duas professoras parceiras da unidade escolar, sendo que o registro dos encontros aconteceu por meio de anotações de campo em diário de bordo, apoiado nas proposições de professor reflexivo de Schön (1992); 4 – Tratamento e análise dos dados coletados junto aos participantes durante o projeto, efetuada de acordo com a proposta de Análise do Discurso de Orlandi (2001, 2009) e finalmente, 5 – Reflexão final. A análise dos dados coletados, bem como as discussões e reflexões ao longo de todo o processo indicaram que o corpoarte pode ser efetiva como prática artístico-pedagógica no ambiente escolar formal, sobretudo da EJA, enquanto estratégia que considera todos os seres humanos envolvidos no processo educativo em sua plenitude.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo, arte, educação, corpoarte, Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Abstract

A dialogue between the construct *corpoarte* (2010) and the researcher's practice as an art teacher is proposed in this study. This was done through an artistic and pedagogical project, composed of expressive body experiences and artistic languages - such as cinema, music, fine arts, "cordel" folk literature and poetry, conducted with a group of students of Youth Education and Adults (EJA) of CIEJA Profª Rose Mary Frasson, in the North Zone of São Paulo. The intent of this project is to create a greater openness to the corporeal approach in formal educational processes, as well as to bring to the fore a reflection related to Human Rights, as an educational proposal in the spheres of ethics, aesthetics and politics. What is wanted with such dialogue is that it provides a space between action and reflection on the school context where I am inserted as a teacher. Discussing and analyzing this context is also necessary, questioning the openness that exists to the corporeity in formal education, always having in perspective the desire to transform the school space of which I am part as a place more welcoming to corporeality and artistic expressiveness. Such propositions lead to the following objectives: a) discuss the conception of corporeity that formal school education engenders in the research subjects, as well as the situation of scenic and corporeal artistic languages in the researched school, in relation to legislation and curriculum in a historical perspective; B) analyze the registration of the meetings, in order to describe if there was transformation of the conception of corporeality with the participating students and c) reflect on my practice as a teacher proposing such experience. The methodology adopted in this study is that of Research-Action. The procedures were: 1 - Identification of the theoretical and curricular assumptions of *corpoarte*, through: a) analysis of the first proposal of the National Curricular Common Core (BNCC), supported by authors such as Apple (2011), Lopes (2008), Geraldi (1994), Morin (2002, 2011), Gallo (2002) and Antunes (2010, 2013) and b) Bibliographical survey of the theoretical and philosophical bases of the *corpoarte*, according to Voss (2013), Ribeiro (2006), Ikeda (2010, 2017), Almeida (2004, 2005) and Antunes (2010, 2013); 2 - Study of the locus where the practical proposal of the study was given, which unfolded in: a) historical contextualization of the Youth Education and Adults in the municipal network of São Paulo, supported by official documents (BRASIL, 2007 and SÃO PAULO, 2008) and in the Corte studies (2016) and b) organization of the material for the re-elaboration of CIEJA Profª Rose Mary Frasson's Pedagogic Political Project, conducted by the whole school community; 3 - Elaboration and execution of the Multiple Languages and Human Rights Project, with two other partners, also teachers of the school. The registration of the meetings took place in the Field Diary, supported by the propositions of reflective teacher by Schön (1992); 4 - Treatment and analysis of data collected from the participants during the project, which is made according to Orlandi's Discourse Analysis proposal (2001, 2009) and finally, 5 - Final reflection about the experience. The analysis of the collected data, as well as the discussions and reflections throughout the whole process indicated that *corpoarte* can be effective as artistic and pedagogical practice in the formal school environment, especially in Youth Education and Adults, as a strategy that considers all human beings involved in the Educational process in its fullness.

KEYWORDS: Body, art, education, *corpoarte*, Education for Young People and Adults.

Lista de ilustrações

Figura 1: No ENGRUPEdança. Recife, 2013. Acervo pessoal.....	57
Figura 2: Espiral híbrida dos sete saberes (ANTUNES; VOSS, 2010).....	83
Figura 3: CIEJA Prof. ^a Rose Mary Frasson. Autor desconhecido	114
Figura 4: Quadro Vivo (Fraternidade). Acervo pessoal.....	126
Figura 5: Processo de criação de cordéis autobiográficos. Acervo Pessoal.....	128
Figura 6: Ensaios para o Sarau. Acervo pessoal	130
Figura 7: Quadro vivo (escola). Acervo pessoal.....	131
Figura 8. Quadro vivo (Fraternidade). Ensaios para o sarau. Acervo pessoal	133
Figura 9: Jogo de tensões espaciais. Acervo pessoal.	134
Figura 10: Quadro vivo inspirado no curta Vida Maria (Criança). Acervo Pessoal.	135
Figura 11: Jogo Caligrafia Grande. Acervo Pessoal.	136
Figura 12: Capas dos cordéis em isoporgravura. Acervo pessoal.....	137
Figura 13: Apresentação da Turma 2 (Fórum). Acervo pessoal.	143
Figura 14. Mesa temática (Cordel). Acervo pessoal.	159
Figura 15: Leitura silenciosa dos cordéis. Acervo pessoal	164
Figura 16: Jogo Leitura Caminhante. Acervo pessoal.	165
Figura 17: Jogo Dar e Tomar (Leitura). Acervo Pessoal.	167
Figura 18: Início do processo de escrita dos cordéis. Acervo pessoal.	168
Figura 19: Gravação das imagens nas placas de isopor. Acervo pessoal.....	171
Figura 20. Matrizes nas placas de isopor. Acervo pessoal.....	171
Figura 21: Jogo Caligrafia Grande. Acervo pessoal.....	172
Figura 22: Coro com versos escritos pelos participantes. Acervo pessoal.....	173
Figura 23. Ensaio para o Sarau. Acervo pessoal.	174
Figura 24: Quadro vivo - Liberdade (Acervo pessoal) e Liberdade Guiando o Povo (Eugene Delacroix).....	175
Figura 25: Avaliação Final com a Turma 2. Acervo Pessoal.....	175
Figura 26: Quadros vivos: Maria (acima) e Liberdade (abaixo). Foto: Stevan Muraguti.....	176
Figura 27 -Muitos momentos felizes nessa apresentação! Foto: Stevan Muraguti.....	177
Figura 28: Categorias para análise dos dados.	182
Figura 29 - Categorias Avaliação Inicial/ Grupo 1	186
Figura 30: Categorias Principais - Avaliação Inicial/Grupo 2	189
Figura 31: Relação com o Conhecimento (aprender): subcategorias relacionadas.....	190
Figura 32: Atividades desenvolvidas no projeto (subcategorias relacionadas).....	191
Figura 33: Bem-estar (subcategorias relacionadas).....	192
Figura 34: Grupo (subcategorias relacionadas).....	192
Figura 35: Expectativas no início do projeto (subcategorias relacionadas).....	193

Lista de tabelas

Tabela 1: EJA em São Paulo – SP de 1989 a 2016. (CORTE, 2016, p. 47)

Tabela 2 – Calendário previsto - Apoema 1º Semestre 2016

Tabela 3 – Calendário executado - Apoema 1º Semestre 2016

Tabela 4 – Calendário do Projeto Piloto no 2º Semestre

Tabela 5 – Temas dos encontros na fase piloto

Tabela 6 – PMLDH: Cronograma planejado para a Fase Final

Tabela 7 - PMLDH - Cronograma realizado

Tabela 8: Avaliação Inicial/ Grupo 1.

Tabela 9: Categorias Avaliação Inicial/ Grupo 1.

Tabela 10: Avaliação Inicial/ Grupo 2

Tabela 11: Categorias Principais - Avaliação Inicial/Grupo 2

Tabela 12: Relação com o Conhecimento (aprender): subcategorias relacionadas

Tabela 14: Bem-estar (subcategorias relacionadas).

Tabela 15: Grupo (subcategorias relacionadas)

Tabela 16: Expectativas no início do projeto (subcategorias relacionadas)

Tabela 17: Quadro comparativo (Grupo 1)

Tabela 18: Quadro comparativo (Grupo 2)

Lista de Abreviaturas e Siglas

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BSGI	Brasil Soka Gakkai Internacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DRE	Diretoria Regional de Ensino
DRE/FÓ	Diretoria Regional Freguesia/ Brasilândia
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ENGRUPEdança	Encontro Nacional dos Grupos de Pesquisa em Dança
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
GPDEE	Grupo de Pesquisa: Dança, Estética e Educação
JEIF	Jornada Especial de Integral de Formação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional

PMLDH	Projeto Múltiplas Linguagens e Direitos Humanos
PMSP	Prefeitura do Município de São Paulo
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGRAD	Pró-reitoria de graduação
PROEX	Pró-reitoria de extensão
SGI	Soka Gakkai International
SME	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFEC	Universidade para Formação, Educação e Cultura do ABC
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

Sumário

<i>Esta pesquisa é tecida com muitos fios: lugares de experiência.....</i>	<i>14</i>
<i>O mapa da Viagem.....</i>	<i>19</i>
<i>Perlaborando inquietações: uma digressão.....</i>	<i>20</i>
<i>Um horizonte possível.....</i>	<i>26</i>
<i>Corpoarte e a problematização deste estudo.....</i>	<i>30</i>
<i>Opção metodológica.....</i>	<i>31</i>
<i>Organização dos capítulos: o Tapete Mágico.....</i>	<i>33</i>
 <i>Capítulo 1 - Levantando voo:</i>	
<i>Base nacional curricular comum (BNCC): Mais do mesmo?.....</i>	<i>36</i>
<i>O Paradigma Técnico-Linear.....</i>	<i>39</i>
<i>Currículo em ação, educação maior e educação menor.....</i>	<i>42</i>
<i>As lutas continuam – Artes na BNCC.....</i>	<i>46</i>
<i>Corpoarte – Felicidade e resistência.....</i>	<i>49</i>
<i>Mudança ou transformação?.....</i>	<i>53</i>
 <i>Capítulo 2 - Primeira Escala:</i>	
<i>Afinal, o que é o corpoarte?</i>	<i>56</i>
<i>Quem é a Rita?.....</i>	<i>57</i>
<i>A tapeçaria: estado da arte.....</i>	<i>62</i>
<i>Felicidade.....</i>	<i>66</i>
<i>...Resistência.....</i>	<i>75</i>
<i>Complexidade: a mágica do tapete.....</i>	<i>80</i>
<i>O voo das metáforas.....</i>	<i>84</i>
<i>A Dança das Cadeiras.....</i>	<i>87</i>
 <i>Capítulo 3 - Seguindo Viagem:</i>	
<i>Educação de Jovens e Adultos (EJA): O contexto da ação.....</i>	<i>94</i>
<i>Mais uma digressão.....</i>	<i>97</i>
<i>Uma perspectiva histórica para a EJA.....</i>	<i>106</i>
<i>EJA na rede pública municipal de São Paulo.....</i>	<i>110</i>
<i>CIEJAs.....</i>	<i>111</i>
<i>CIEJA Prof.ª Rose Mary Frasson onde o Tapete Mágico me deixou.....</i>	<i>114</i>
<i>Projeto Político Pedagógico em construção.....</i>	<i>115</i>
<i>O que é que o CIEJA Prof.ª Rose Mary Frasson tem?.....</i>	<i>118</i>
<i>Projeto Apocema - aquele que vê adiante.....</i>	<i>120</i>

<i>Capítulo 4 - Estabelecer rotas e voltar a voar:</i>	
<i>Projeto Múltiplas Linguagens e Direitos Humanos.....</i>	<i>123</i>
<i>Parte 1 – Estabelecer Rotas.....</i>	<i>123</i>
<i>O projeto piloto.....</i>	<i>123</i>
<i>Identificação dos pressupostos teóricos.....</i>	<i>125</i>
<i>Plano de trabalho.....</i>	<i>135</i>
<i>Relato da fase piloto.....</i>	<i>142</i>
<i>Metodologia para condução, observação e registro dos encontros.....</i>	<i>144</i>
<i>Encontros da fase piloto – Organização.....</i>	<i>146</i>
<i>Reformulações para a fase final.....</i>	<i>150</i>
<i>Ruídos: quando o tapete teimou em não voar.....</i>	<i>152</i>
<i>Fase final: observações antes de seguir viagem.....</i>	<i>153</i>
<i>Coleta de dados: metodologia.....</i>	<i>155</i>
<i>Portfólio.....</i>	<i>157</i>
<i>Parte 2 - Apertem os cintos e boa viagem!</i>	<i>157</i>
<i>Relato dos encontros: fase final.....</i>	<i>157</i>
<i>A relação com a literatura de cordel.....</i>	<i>159</i>
<i>Cronograma planejado e realizado.....</i>	<i>161</i>
<i>Encontros.....</i>	<i>163</i>
<i>Reflexão após a ação - algum tempo depois.....</i>	<i>178</i>
<i>Capítulo 5 - Preparar para o pouso:</i>	
<i>As tramas do tapete.....</i>	<i>181</i>
<i>Instrumentos de coleta e análise dos dados.....</i>	<i>184</i>
<i>Avaliação Inicial.....</i>	<i>184</i>
<i>Grupo 1 – Ingressantes no segundo semestre.....</i>	<i>184</i>
<i>Grupo 2: Participantes desde o primeiro semestre.....</i>	<i>186</i>
<i>Avaliação Final.....</i>	<i>194</i>
<i>Grupo 1: Participantes a partir do segundo semestre.....</i>	<i>194</i>
<i>Grupo 2: Participantes desde o projeto piloto.....</i>	<i>195</i>
<i>Passaporte em mãos, hora da alfândega!</i>	
<i>Sala de espelhos.....</i>	<i>199</i>
<i>Celebração da Voz Humana/2.....</i>	<i>204</i>
<i>Referências.....</i>	<i>207</i>

*Esta pesquisa é tecida com
muitos fios: lugares de
experiência*

*Eu tentei compreender a costura da vida,
Me enrolei porque a linha era muito comprida
Como é que eu vou fazer para desenrolar?
Sérgio Pererê - A costura da vida*

 costurar é mais difícil que escrever. No caso, como costurar os tecidos dos livros, da pesquisa e do conhecimento que brota do corpo, com a linha do vivido, que segue por onde quer, dando ponto sem nó, furando meus dedos?

Sei que não é bem assim que se inicia este tipo de texto, que no *País dos Saberes*¹ chama-se *Dissertação de Mestrado*. País dos Saberes – é assim que Rubem Alves (2015, p. 19-20) se refere ao universo acadêmico e seus rituais de passagem, como este ao qual me postulo neste momento. Metodologia e códigos são necessários para a para garantir que haja de fato produção de conhecimento científico, oriundo de uma pesquisa delimitada por suas etapas de coleta, tratamento e análise de dados. Acontece que não basta recortar os tecidos das teorias, aplicar os babados da metodologia, pregar os botões dos instrumentos de coleta de dados. Trata-se de compreender a costura da vida, de como a opção pela Arte e pela Educação marca e atravessa minha própria existência. Trata-se de vestir a armadura da resistência – que, neste caso, de nada adiantará proteger se for feia e repugnante - por isso importa compreender como ela pode se configurar com beleza. “O corpo tece tapetes de palavras e dá-lhe o nome de beleza” (ALVES, 2015, p. 85).

Assim, este texto emerge da emoção deste momento, de encontrar o ponto que tece os fios da pesquisa acadêmica com os fios da costura da vida, que me enredou ao tentar compreendê-los. Agora é chegada a hora de desatar as amarras destes fios e tecer um conhecimento que não nega a racionalidade, mas que integra todas as dimensões do humano.

Edgar Morin atenta para a necessidade de “ensinar a condição humana” - natureza e cultura em igual medida - e propõe que estas dimensões do ser humano sejam religadas, pois a cisão das dimensões biológicas e culturais do ser humano acarretou em problemas para a compreensão de nossa condição. (ANTUNES, VOSS, 2010, p. 3). Nas palavras do próprio Morin:

(...) é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bio-anatômico. As ciências humanas são elas próprias fragmentadas e compartimentadas. Assim a complexidade humana torna-se invisível e o homem desvanece ‘como um rastro na areia’. Além disso, o novo saber, por não ter sido religado, não é nem assimilado nem integrado. Paradoxalmente, assiste-se ao

¹ “No país dos saberes, há regras precisas que regulam a fala e a escrita. Regras claras, rigorosamente definidas. (...) Para se entrar no país dos Saberes há de se passar por rituais de exame de linguagem. (...) Qualquer que é permitido, desde que o como seja obedecido. (...) importa o seu domínio da gramática da linguagem do saber, científico ou filosófico.” (ALVES, 2015, p. 19-20).

Desta maneira, tecer os fios do conhecimento acadêmico com os fios da vida não é metáfora fortuita. Os diálogos e as ligações entre os saberes, entre as dimensões sensíveis e inteligíveis do ser humano são caros a esta pesquisa, que almeja tecer um conhecimento *complexo e incorporado*.

Também tenho consciência dos riscos de aqui empregar a palavra *emoção*. Emoção entendida aqui como “o atributo que impulsiona as ações humanas e estrutura o sujeito” e que por isso mesmo não se torna um contraponto da razão, mas um estado de ser dessa atividade cognitiva. Emoção que de fato se desdobra no aspecto afetivo, mas não se reduz a ele (ALMEIDA, 2005, p. 2). Esta emoção é o que impulsiona e estrutura este texto.

Buscando uma escrita capaz de revelar esta emoção, ainda que consonante com seu propósito – de primeira entrada nos portais do País dos Saberes – a opção neste relato será por uma escrita ensaística, como Larrosa (2003) propõe em *O ensaio e a escrita acadêmica*, em que ele trata do artigo como uma escrita subjetiva e híbrida. Não se trata de propor um texto que se pretenda “agradável” ou “literário”, apesar de sua natureza acadêmica. O que está em jogo é a clara opção de não ocultar o(s) sujeito(s) que compõem esta pesquisa, respeitando a natureza desta proposta, que é de refletir sobre uma prática pedagógica que considere o humano em sua totalidade. Também importa problematizar a escrita em si mesma², buscar seu *lugar de experiência*, numa tentativa de ir além do “fazer uso de” para reportar a experiência da pesquisa até então (LARROSA, 2003 p. 108). Criar este lugar de experiência é crucial neste processo, em razão das particularidades deste estudo e também do meu momento enquanto pesquisadora. Encontrar o “ponto” (metáfora de cozinha e costura) da escrita aqui significa encontrar uma escrita consonante com o objeto e o trajeto da pesquisa - que não apenas indique o caminho até então percorrido, mas que seja ela própria uma viagem alegre pelo País dos Saberes.

Segundo Adorno (2003, apud LARROSA, 2003, p. 109), na escrita ensaística “felicidade e jogo são essenciais”. Escrever, para mim, sempre foi motivo de alegria: escrevendo aprendi a arte da resistência. “Escrever é combater”, nas palavras de Fortuna

² “Para o ensaísta, a escrita e a leitura não são apenas a sua tarefa, o seu meio de trabalho, mas também o seu problema. *O ensaísta problematiza a escrita cada vez que escreve*, e problematiza a leitura cada vez que lê, ou melhor, é *alguém para quem a leitura e a escrita são, entre outras coisas, lugares de experiência*, ou melhor ainda, é alguém que está aprendendo a escrever cada vez que escreve, (...) alguém que ensaia a própria escrita cada vez que escreve (...)” (LARROSA, 2003 p. 108)”

(2011, p. 31). A felicidade, em seu sentido makiguchiano³, significa a capacidade de enfrentar problemas quando isso se torna inevitável, num esforço de manter um bem-estar pessoal e coletivo. (ANTUNES, 2010, p. 14). Considerando estas características, o ensaio se mostrou como a maneira mais adequada de empreender esta escrita combativa e feliz, coerente com a natureza da pesquisa em andamento.

A felicidade e jogo que proponho a este texto estão em caminhar-escrever de acordo com o que o próprio texto pede, sem rejeitar o rigor metodológico caro ao País dos Saberes, fazendo deste jogo a minha metodologia. Como no jogo provocativo de Larrosa (2003, p. 112), quando lembra que o ensaio é “metodologicamente inventivo”, porque ele mesmo problematiza o método, porque ele não está dado *a priori*, ele é constantemente construído durante o ensaio. Rejeitando uma trajetória linear⁴ de “via férrea que ignora a terra”, passando por cima de montanhas e rios, o ensaio assume um caminho sinuoso, “que se adapta aos acidentes do terreno” (IDEM, p. 112). Por esta sinuosidade é que este texto não pretende nenhuma totalidade linear, a não ser a própria sensação de conclusão, de fechamento que emana de outra sensação - do texto em si ter cumprido seu propósito.

Ainda que a coerência com o discurso acadêmico e com a busca dessa sensação de fechamento seja primordial nesse processo de escrita, vale ressaltar que não alimento a ilusão de um texto monolítico, regular. Acredito que não seria coerente com o processo da pesquisa, em que eu, enquanto professora e pesquisadora da minha própria realidade, a todo instante me vi no desafio de mergulhar nela, de dialogar com ela. Dadas todas as inconstâncias que um trabalho de campo - como o que foi realizado nesse estudo - pode proporcionar, tal mergulho e tal diálogo são os aspectos de fato constantes dessa pesquisa. São eles que podem, ao longo dessa dissertação, garantir a coerência do texto em relação ao processo de trabalho desenvolvido.

O texto tecido revela diferentes momentos da pesquisa e não estão organizados de forma cronológica. Nele, se entremeiam os fios da experiência, da construção do pensamento e do conhecimento acadêmicos, da arte e do corpo. O resultado dessa costura da vida

³ Relativo ao educador japonês Tsussenaburo Makiguchi.

⁴ “Outra observação de Adorno é a que o ensaio não adota a lógica do princípio e do fim, nem começa pelos princípios, pelos fundamentos, pelas hipóteses, nem termina com as conclusões, ou com o final, ou com a tese, ou com a pretensão de ter esgotado o tema. O ensaísta inicia no meio e termina no meio, começa falando do que quer falar, diz o que quer e termina quando sente que chegou ao final e não por que já nada resta a dizer, sem nenhuma pretensão de totalidade.” (LARROSA, 2003, p. 112)

provavelmente não terá o aspecto homogêneo de uma seda. Mais provável é que esse texto tenha um aspecto de colcha de retalhos: descontínuo, desnivelado, que de certa maneira revela o trajeto sinuoso do caminho percorrido, como foi referido anteriormente.

O mapa da Viagem

*Tem que ser selado, registrado, carimbado
Avaliado, rotulado se quiser voar!*

Se quiser voar!

Pra Lua: a taxa é alta,

Pro Sol: identidade

Mas já pro seu foguete viajar pelo universo

É preciso meu carimbo dando o sim,

Sim, sim, sim!

Raul Seixas – O carimbador maluco

Esta viagem pelo País dos Saberes se inicia puxando o fio de uma palavra e seus significados. Quando pela primeira vez ouvi a palavra *constructo* – ou pelo menos, quando esta veio carregada de sentido a ponto de me impactar e resultar nesta pesquisa – ela me foi apresentada como uma “definição operacional”⁵. Em termos mais simples, um modo de funcionar. O verbete referente a esta palavra no Dicionário Michaelis online apresenta duas entradas e ambas são caras à reflexão que pretendo propor neste momento:

cons-truc-to. sm. 1. Conceito ou construção teórica, puramente mental, elaborada ou sintetizada com base em dados simples, a partir de fenômenos observáveis, que auxilia os pesquisadores a analisar e entender algum aspecto de um estudo ou ciência. 2. PSICOL. Conhecimento ou concepção da realidade derivado das percepções de um indivíduo, como resultado de suas experiências particulares anteriores (ou presentes). (disponível em: < <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=e1VW>> , acesso em 10/07/2016 23h47, grifos nossos).

A pesquisa aqui apresentada pode ser denominada como um experimento teórico-prático, de caráter empírico e que coloca um *constructo* referente a concepções de escola, corpo, arte e currículo em diálogo com minha prática como professora de Artes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Este diálogo acontece a partir de um projeto de vivências artísticas e corporais, de caráter curricular e interdisciplinar. Entretanto, é impossível dissociar esta proposta da minha experiência como docente de Artes Cênicas na Educação formal que, assim como indica a segunda entrada do verbete, resultaram em impressões e percepções decorrentes da realidade vivida. Esta pesquisa é a sistematização de antigas e atuais inquietações por meio da reflexão acadêmica, da qual se espera que funcione como revisão da minha formação inicial com seus acertos e descaminhos, mas que também seja capaz de abrir novos caminhos na formação docente, tanto inicial como continuada, de outros docentes e pesquisadores na área.

Perlaborando inquietações: uma digressão

Estas inquietações remontam ao início da minha trajetória como professora de Artes, contratada em caráter temporário na Rede Estadual de São Paulo em 2005, ainda na condição de estudante de Educação Artística. Todo início apresenta suas dificuldades, no entanto, no início da experiência docente reside um desafio único: por mais que se ensinem teorias de ensino e aprendizagem nas licenciaturas, o ato de lecionar em si é repleto de tentativa e erro.

⁵ Em aula ministrada pela Prof.^a Rita Antunes, em 16/05/2013, no Instituto de Artes da UNESP.

Embora acredite que tais teorias são ferramentas preciosas “para aqueles que já nasceram educadores”, Alves (2015, p. 73) afirmava que “A ciência do ensino e da aprendizagem não faz melhores educadores”.

Apesar de todo amor e respeito que nutro pelo legado de Rubem Alves – mais que uma referência, inspiração para esta pesquisa e para minha trajetória pessoal e docente – a ideia de “nascer” educadora soa falaciosa. Neste ponto, considero mais sensato Paulo Freire (1991, p. 32), quando afirma que não se começa a ser educador “numa certa terça-feira às quatro horas da tarde”. Para ele, a partir da prática e da reflexão sobre ela é que nos fazemos permanentemente como educadores, em um exercício de perlaboração⁶.

Evidentemente, naquele ponto era justamente a prática que me faltava - o que dá consistência e sentido às teorias – aquilo que Freire (1987, p. 44) chamou de *práxis* (a equação Palavra = ação/reflexão). A metáfora do bolo que não deu certo, mesmo seguindo a receita à risca, evocada por Bredariolli (2012), evidencia o que na minha formação docente parecia estar dado, mas de fato, não estava.

Muitos de nós já seguimos uma receita. Fizemos bolos. Por vezes, usamos a mesma receita diversas vezes, ou a mesma receita usada por alguém de nossa família ou de algum amigo, mas nem sempre um bolo, da mesma receita, é igual ao outro. Seja pela qualidade dos ingredientes, temperatura do forno, pelo clima, pela velocidade da batedeira que se desajustou, enfim, percebemos que as contingências de uma situação – incluindo, e principalmente, quem faz o bolo – interferem no sabor, textura, cor, consistência desses bolos, cuja origem é a mesma receita: “esse bolo nunca sai como o da minha avó!” (BREDARIOLLI, 2012, p. 8).

Se estas considerações hoje parecem óbvias e/ou ingênuas demais, importa ressaltar que, naquele momento, ainda não eram. E também nos convidam a refletir sobre como a formação inicial docente, particularmente em Arte, tem sido conduzida. Será que as receitas ensinadas e os ingredientes encontrados coincidem?

O que está em questão não é a utilidade dos conteúdos ensinados nas licenciaturas em Arte, e sim o pensamento disjunto que anima a produção de saber escolar e acadêmico, que permanece excessivamente compartimentado. Morin (2011, p. 11) há tempos tem alertado quanto ao pensamento simplificador, que desintegra “realidades-chave que passam por entre a fenda entre as disciplinas” (IDEM, p. 12). Este pensamento produz também uma ação igualmente disjunta, apartada da realidade. Daí a sensação de inadequação entre o que

⁶ “Espécie de ‘elaboração interpretativa’, a perlaboração é ‘justamente uma repetição, mas modificada pela interpretação, e por este fato suscetível de favorecer a libertação do indivíduo dos seus mecanismos repetitivos’”. (FERNANDES, 2006, p. 173).

sabemos e o que precisamos saber, quando em contato com a prática docente e sua realidade. “Um todo é mais que a soma das partes que o constituem” (MORIN, 1990, apud PETRAGLIA, 2011, p. 62). Voltando à metáfora anterior: o bolo é mais que a soma de seus ingredientes.

À sensação de inadequação *conhecimento oficial X realidade* descrita anteriormente, acrescentemos dados específicos da área de conhecimento e componente curricular em questão – Arte – em particular as Artes Cênicas, área na qual eu me habilitei. Esta inadequação foi percebida, na época, em dois aspectos:

a) a discrepância entre currículo formal de Arte – preconizado pelo então referencial nacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1998), que orientou referenciais curriculares das redes de ensino locais, como as propostas das redes estadual (2008) e municipal (2008) de São Paulo⁷ e que contemplam quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música). A experiência vivida nos dez últimos anos como professoras das redes estadual e municipal de São Paulo me mostraram que dentre estas linguagens, as Artes Visuais - especificamente “desenho” - é a predominante, a que é fundamentalmente entendida pelo senso comum como “Arte”. As outras linguagens, muitas vezes são recebidas com estranheza e alguns casos, sendo até rejeitadas, por não serem entendidas como aula “de verdade”. Em termos curriculares, pode-se dizer que o currículo formal, elaborado em instâncias superiores, como o MEC ou as Secretarias de Educação locais, não necessariamente corresponde ao currículo em ação⁸ nas escolas, isto é, aquilo que efetivamente acontece em sala de aula;

b) a inadequação das Artes Cênicas, e aquele que pode ser considerado seu elemento fundamental – o corpo, enquanto meio de expressão e produtor de conhecimento decorrente da experiência direta do ser-no-mundo – em relação ao corpo como ele é entendido escola formal: destituído dos processos de ensino e aprendizagem, por meio de uma excessiva valorização das operações cognitivas e de um distanciamento cada vez maior das experiências corporais e sensoriais diretas (GONÇALVES, 1994, p. 33). A estrutura escolar tradicional que

⁷ Referências: *Rede estadual*: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2012. *Rede municipal*: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental : ciclo II : Artes / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME/DOT, 2007.

⁸ As noções de currículo formal e de currículo em ação serão aprofundadas no capítulo seguinte.

concebe a “mente” como produtora de conhecimentos em caráter primordial e praticamente exclusivo não favorece as dimensões criativas e sensíveis do ser humano.

No que tange ao segundo aspecto, foi capital naquele período a leitura do livro *Conversas Sobre Educação*, de Rubem Alves (2003), pois me fez atentar para o corpo como origem de todo conhecimento e capacidade criativa do ser humano. Leitor de Nietzsche e de Piaget, ele dá ao conhecimento humano o status de “ferramenta e brinquedo do corpo”, que parte da nossa necessidade vital, não só em termos de sobrevivência material, como também de alegria e prazer.

Palavra de Nietzsche, em explicação minha: vocês (...) que pensam que a razão é a coisa mais importante, chefona que dá as ordens e o corpo obedece, saibam que o inverso é o verdadeiro. Razão Grande é o corpo. É ele que dá as ordens. É dele que nasce o desejo de viver, viver sem dor, viver com alegria. É o corpo, Razão Grande, que inventou essa razão pequena chamada pensamento. Inventou a razão pequena como ferramenta e brinquedo do corpo. (ALVES, 2003, p. 123).

Alves aprofunda esta visão em *Variações sobre o Prazer* (2015), um de seus últimos livros. A partir do método que Roland Barthes chamou de *maternagem*, ele nos lembra: “Parte da sabedoria do corpo é a sabedoria de ensinar. O corpo sabe ensinar, naturalmente, da mesma forma que a centopeia sabe andar sem tropeçar” (ALVES, 2015, p. 78). E vai além: “O corpo é educador por graça, de nascimento. Não precisa de aulas de pedagogia” (IDEM, p.79).

Além de educador por excelência, Alves também considera que o corpo é o que confere sentido ao conhecimento: “O corpo aprende para viver” (ALVES, 2003, p. 48). A inteligência é parte do corpo e da vida que se revela com a excitação do desafio vital, assim como se revela também “no ato de recusar-se a ficar excitada por algo que não é vital” (IDEM, p.49). Partindo desta premissa, ele critica os modos tradicionais de organização dos conhecimentos na escola formal, que se baseia “no pressuposto de que os conhecimentos podem ser aprendidos numa ordem lógica predeterminada” (IDEM), ignorando esta aprendizagem vital que “só acontece em resposta aos desafios vitais que estão acontecendo no momento da vida do estudante”, pois “a vida só acontece ‘no momento’” (IDEM, p. 49). Para Alves, estes programas escolares que impõem uma série de saberes que *alunos devem aprender e professores devem ensinar* “representa os desejos de um outro” que não os estudantes – sejam crianças, adolescentes ou adultos. E arremata: “É preciso que as escolas ensinem as crianças a tomar consciências de seus sonhos!” (IDEM, p.14).

Como reconvocar a sabedoria corpórea de ensinar e de aprender para ensinar as Artes Cênicas - em que corpo é elemento fundamental - no contexto da educação escolar formal - justamente onde a sabedoria do corpo continua sendo rechaçada? Estava posta a primeira problematização que resultou nesta pesquisa. A leitura de Alves e o contato expressivo com meu próprio corpo durante a graduação me apontaram um caminho como professora e como pesquisadora.

Motivada por esta problemática, escrevi a monografia de conclusão de curso, intitulada *Artes Cênicas, Corporeidade, Conhecimento: O Momento e o Movimento na Educação* (2006), com o intento de “investigar possibilidades de melhorar a qualidade dos processos educativos formais por meio da experiência estética do corpo, dentro do campo das Artes Cênicas” (ALVES, 2011).

Esta pesquisa foi um levantamento bibliográfico a respeito das relações entre corporeidade, conhecimento e Artes Cênicas, buscando fundamentos para uma educação transformadora, movida pela experiência estética do corpo (ALVES, 2006). Partindo da visão que Rubem Alves (2003) apresenta sobre corpo, aprendizagem, vida e educação, o referencial teórico construído transitou entre a Educação – Nóbrega (2004; 2005), Steiner (2005), Gonçalves (1994), Duarte Jr. (1994) – e autores do universo das Artes Cênicas e do corpo, como Laban (1991), Barba (1995), Berterrat (1995), Bertazzo (2004), Spolin (1998) e Koudela (1984).

Exceto as duas últimas autoras (referências para uma determinada linhagem de pedagogia das Artes Cênicas), o enquadramento teórico desta primeira pesquisa mostrou uma carência de autores que tratassem da tríplice relação entre arte (ou artes cênicas), educação formal e corporeidade. Ou versavam sobre as relações entre corporeidade e escola, ou entre corporeidade e artes cênicas. Destas referências, duas se destacaram por serem as que mais se aproximaram das questões que eu tentava responder. Gonçalves (1994), que tratou de questões relacionadas à corporeidade na vida cotidiana (principalmente na escola formal), sob uma perspectiva filosófica e humanista, visando estabelecer bases para uma Educação que se configure como prática transformadora, particularmente a prática da Educação Física. Nóbrega e Tibúrcio (2004) propuseram pensar a educação numa perspectiva de experiência estética do corpo por meio da dança butô, partindo de sua produção mutante, sua ruptura com a mecanização gestual e sua não dissociação entre homem e mundo, pensamento e sentimento. Nóbrega (2005) propôs uma reflexão sobre o conhecimento *do* corpo na educação

e a organização do conhecimento no currículo a partir deste. A autora também questiona o paradigma da instrumentalidade do corpo, advindo da herança filosófica renascentista e iluminista, passando pelo ideário da pedagogia moderna e Escola Nova, até os dias atuais.

Estas referências me apresentaram o conceito de *corporeidade*, que expressa uma busca por outros modos de compreender a realidade do corpo, vivida intencionalmente “a partir da correlação sujeito-mundo, no âmbito da experiência” (ALVIM, 2014, p. 22). Esta concepção opõe-se à visão dualista ocidental que historicamente apartou racionalidade de sensibilidade, relegando ao corpo “a condição de mero instrumento ou elemento inferior em relação a uma instância superior e mais valorizada, podendo denominar-se de mente, alma ou espírito, conforme o contexto” (PORPINO, 2006, p. 46).

Porpino também esclarece que o termo *corporeidade*, que surge da filosofia da Idade Média (IDEM, p. 47), é retomado no século XX pelo filósofo Merleau-Ponty, que propôs em suas obras uma fenomenologia para situar “o corpo como lugar e origem de todo saber” e desenvolveu um pensamento que situa o ser humano na situação de imbricação sujeito-mundo (ALVIM, 2014, p.17). Esta retomada do corpo como fonte legítima do conhecimento do ser humano na obra do filósofo tem como cerne problematizar a filosofia moderna, “que difere o pensar do imaginar, do sentir e do perceber e que remete ao dualismo entre consciência e realidade” (IDEM, p. 21).

A influência da obra de Merleau-Ponty se mostra em praticamente todas essas autoras que estudaram as relações entre corporeidade e conhecimento, na especificidade da educação escolar e formal. Muitos destas pesquisadoras estão no universo da Educação Física – como é o caso de Gonçalves (1994) e Nóbrega (2004, 2005) - e me mostraram uma confluência de saberes e questões similares entre Educação Física e Artes, ainda presente neste trabalho por meio do constructo *corpoarte*, que será explicitado mais adiante.

Este *corpus* teórico, segundo Antunes (2010, p. 7) foi impulsionado pela produção científica em Educação Física a partir da década de 1970, influenciadas principalmente pela vinda do filósofo português Manuel Sérgio como pesquisador visitante da Faculdade de Educação Física (FEF) da Unicamp em 1989. Segundo a pesquisadora, estas ideias repercutiram “na reformulação curricular oficial dos cursos superiores nessa área, incluindo o surgimento de novas disciplinas que contemplam a Corporeidade e conteúdos afins, assim

como de novos cursos direcionados à Área de Humanidades em vez da Saúde.” (ANTUNES, 2010, p. 7).

Evidentemente, o estado da arte a respeito de corporeidade, conhecimento e educação formal não se resume apenas à Educação Física. Em uma das primeiras revisões de literatura⁹ realizadas para elaborar o projeto desta pesquisa, a produção científica brasileira que investiga corporeidade, educação e linguagens artísticas essencialmente corpóreas em seus procedimentos se revelou em áreas tão diversas como Filosofia, Educação Física, Artes, Psicologia e Pedagogia.

Um horizonte possível

O intervalo de tempo entre a monografia e o início da vida docente, em 2006 e as primeiras formulações do projeto de pesquisa foram marcados pela passagem pelo Grupo de Pesquisa: Dança, Estética e Educação (GPDEE)¹⁰, no Instituto de Artes da UNESP, no período entre 2011 a 2013. Nesse período, tive contato com pesquisas do grupo, individuais e coletivas, que tratam de maneira relevante das relações entre corpo, educação e dança, e como estas podem ocorrer no espaço escolar formal. Compartilho, a seguir, as pesquisas ligadas a esse grupo que considero mais significativas em relação a este trabalho, porque foram inspiradoras e também porque ajudaram a situar num *corpus* teórico mais abrangente aquilo que, à época, eram formulações ainda muito esparsas de uma professora aspirante à pesquisadora de sua própria prática, que buscava resolver ou compreender melhor seus conflitos.

O primeiro trabalho que gostaria de destacar é a dissertação de mestrado¹¹ de Fernanda Sgarbi (2009). Em “*Entrando na Dança: reflexos de um curso de formação continuada para professores de Educação Infantil*”, Sgarbi ofereceu a professoras de Educação Infantil de uma escola municipal de São Paulo um curso de formação continuada em contexto, sobre a

⁹ Uma busca realizada no banco de teses da CAPES em julho de 2013 com a expressão “concepção de corporeidade”, revelou dissertações e teses relacionadas à Educação, Educação Física e Artes datados de 1995 a 2012. Refazendo este procedimento na mesma plataforma, pode-se encontrar produção acadêmica pertinente em áreas de concentração como Arte e Educação, Ensino das Artes Cênicas, Pedagogia do Teatro, além da Educação Física já citada.

¹⁰ Este grupo de pesquisa é liderado pela Prof. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy, também orientadora das pesquisas individuais e coletivas que cito neste trecho do trabalho.

¹¹ Este trabalho também foi co-orientado pela Prof. Dra. Rita de Cássia de Souza Franco Antunes, vice-líder do GPDEE e co-orientadora deste estudo.

linguagem da dança, abrindo-lhes uma oportunidade para refletirem sobre o corpo, o movimento e a Dança no ambiente escolar” (IDEM, p. 8). Para Sgarbi, este trabalho possibilitou ao grupo vivenciar a “experiência estética de expressão do ser humano, como forma de conhecimento, educação e arte” (IDEM, p. 8). O trabalho de Sgarbi dialoga com este em direções diversas: ela, além de pesquisadora em dança e educação, também é professora da rede pública municipal de São Paulo. À parte as diferenças de modalidade de ensino (ela desenvolveu formação para professoras de educação infantil, e eu, um projeto de vivências corporais com estudantes de EJA), este trabalho e o de Sgarbi foram desenvolvidos no ambiente escolar da rede pública municipal de São Paulo, com suas particularidades e contingências. Ela relata, por exemplo, a dificuldade em conseguir um espaço adequado para as vivências corporais elaboradas para as professoras participantes (IDEM, p. 100), o que motivou as mesmas a reivindicarem espaços mais amplos e livres, solicitando uma reunião com o supervisor responsável por aquela unidade escolar (IDEM, p. 112). Questões dessa natureza, relativa aos espaços e também aos tempos dedicados ao corpo e ao movimento no ambiente escolar não são casos isolados, como veremos mais adiante¹².

Outro aspecto em comum com este estudo e o desenvolvido por Sgarbi é a metodologia da pesquisa-ação¹³ ou pesquisa participante, em que o pesquisador se coloca como parte da realidade pesquisada. Segundo a pesquisadora, esta metodologia permitiu a ela uma mudança de olhar, no que tange ao diálogo entre a realidade pesquisada e o referencial teórico:

Foi possível constatar que, no processo da pesquisa, a pesquisadora estava vulnerável aos a priori; mas por estar atenta, pode também se reformular. Prova que a pesquisa-ação faz uma mobilização teórica – a prática mobiliza o referencial teórico, o conteúdo trazido pela pesquisadora, construído até aquele momento. A metodologia de pesquisa favorecendo o trabalho aplicado como um processo dinâmico de construção teórica e da experiência dos sujeitos da pesquisa; todos alunos, professores, pesquisadores. Enfim, prova do que houve de participativo nesta pesquisa-ação. (IDEM, p.170).

Por fim, uma influência mais direta da pesquisa de Sgarbi (IDEM, p. 84) nesse estudo aparece nas formulações da descrição dos encontros do projeto aplicado, que para mostrar a dinâmica de planejamento, execução e avaliação dos encontros, segue uma sequência de cores

¹² Nas descrições e discussões acerca do projeto de vivências corporais que compõe a parte empírica deste estudo.

¹³ Este aspecto também será esclarecido mais adiante.

e estilos de letra, buscando aproximar o registro do caminho percorrido pelos encontros tanto quanto possível¹⁴.

O segundo trabalho a ser destacado é a dissertação de mestrado de Fernanda de Souza Almeida (2013), intitulado “*Que dança é essa? Uma proposta para a educação infantil*”, recentemente publicado pela editora Summus (São Paulo), em 2016. Segundo a pesquisadora, este trabalho buscou uma aproximação entre dança e educação infantil, “de modo que essa linguagem artística dialogasse com as características e necessidades dos pequenos” (IDEM, p. 8). Para isso, identificou princípios metodológicos para a dança na educação infantil. Dentre outros, a pesquisadora elencou dois procedimentos fundamentais: um projeto piloto de dança para crianças pequenas e a partir deste piloto, reelaborou seu curso de dança e o aplicou em uma escola municipal de educação infantil (EMEI). Almeida registrou sua experiência em um diário de bordo que relata, além das aulas ministradas, o caminhar reflexivo entre o planejado, as alterações realizadas e seus motivos, que posteriormente foi analisado trazendo autores para a discussão (IDEM).

O trabalho de Almeida também exerce influência direta na elaboração desse estudo. Assim como em Sgarbi (2009), entre essa pesquisa e a de Almeida existem diferenças em relação ao objeto e ao enfoque da pesquisa, porém traz em comum uma questão central: o olhar reflexivo para a própria prática, revelado pela opção metodológica da pesquisa-ação e pelos procedimentos adotados - como o diário de bordo e a elaboração de um projeto piloto anteriores ao projeto analisado, buscando a identificação de pressupostos que se mostrassem adequados para a prática (IDEM). Inspirada pelo trabalho de Fernanda, primoroso no seu cuidado teórico e metodológico, adotei o diário de bordo como registro e apliquei um projeto piloto na escola pesquisada antes do projeto a ser analisado de fato.

Os projetos coletivos do GPDEE¹⁵ também tiveram um papel importante na formulação deste estudo, mostrando um horizonte possível na abordagem do corpo e do movimento expressivo no ambiente escolar formal. Elencaria dois em especial.

¹⁴ Esta formulação será descrita no capítulo referente ao projeto Múltiplas Linguagens e Direitos Humanos (PMLDH), que compõe a parte empírica deste estudo, mais adiante.

¹⁵ Mais informações sobre o grupo e seus projetos em <<http://www.ia.unesp.br/#!/pesquisa/grupos-de-pesquisa/danca-estetica-e-educacao/gpdee---grupo-de-pesquisa---danca-estetica-e-educacao/>> Acesso em 06/04/2017, 18h06.

Do primeiro não fiz parte, no entanto tive acesso ao material. *Movimento e Cultura na Escola: DANÇA* foi um projeto desenvolvido pelo GPDEE em 2010, coordenado pelas professoras Kathya Godoy e Rita Antunes, respectivamente líder e vice-líder do GPDEE. Este projeto consistiu em uma série de ações relacionadas à dança enquanto linguagem artística e formação de professores, que ocorreram em uma escola nos arredores de Pirituba, zona oeste de São Paulo. O material produzido como desdobramento do projeto encontra-se em DVD-rom produzido pelo grupo, em parceria com o Instituto de Artes, e com as pró-reitorias de graduação (PROGRAD) e de extensão (PROEX) da Unesp.

*Poéticas da Dança na Educação Básica (2011-2012)*¹⁶ foi o projeto de extensão universitária do GPDEE que se seguiu ao *Movimento e Cultura na Escola*, também ligados a PROGRAD e à PROEX. A proposta desse projeto consistiu em oferecer formação continuada em dança para professores da educação básica em três etapas. Na primeira, foram formadas professoras/orientadoras que ministrariam a formação em dança para professores da educação básica de diversos níveis e modalidades - na segunda fase -, “com o intuito de desenvolver uma proposta de educação continuada integrando a linguagem da dança às outras linguagens artísticas, bem como o registro e reflexão acerca destas propostas” (ALVES, 2013). A terceira fase consistiu na elaboração e aplicação de subprojetos por grupos de professoras cursistas da segunda fase (GODOY, 2014, p. 2).

Participei da segunda e da terceira fase desse projeto, como professora que recebeu a formação das professoras formadas na primeira fase. Um dos cinco subprojetos da terceira e última fase foi realizado com uma de minhas turmas de segundo ano de Ensino Fundamental na EMEF Des. Sebastião Nogueira de Lima, experiência que relatei no trabalho “*Projeto Brincando para Dançar: uma experiência poética*”, apresentado no IV ENGRUPEdança de Recife, em 2013.

A participação no *Poéticas* foi importante por me fornecer subsídios para elaborar e conduzir um projeto relacionado à prática pedagógica em arte (especificamente na linguagem da dança), aliado a um enquadramento teórico adequado à pesquisa da área. Entrar em contato com este universo de pesquisas relacionadas a questões sobre corpo, movimento e dança no ambiente escolar me indicaram um horizonte possível, que foi sendo delineado à medida que

¹⁶ Mais informações sobre a concepção desse projeto, bem como a descrição detalhada de suas fases podem ser encontradas em: GODOY, Kathya Maria Ayres de. Marcas sobre a experiência na formação continuada em arte no projeto poéticas da dança na educação básica. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/141581>>. Acesso em 06/04/2017, 20h35.

eu buscava a formulação de um projeto de pesquisa que contemplasse meus anseios ao mesmo tempo em que se situasse dentro de um corpus teórico adequado e consistente. Estas experiências evidenciaram ainda mais a necessidade de continuar a pesquisa iniciada em 2006 realizando um trabalho teórico-prático, isto é, propondo e analisando uma experiência corpórea no espaço escolar formal. Ainda faltava, porém, a peça-chave, descoberto em 2013: o constructo *corpoarte*¹⁷, o aporte teórico principal desta pesquisa.

Corpoarte e a problematização deste estudo

Antunes desenvolveu o constructo *corpoarte* como um tema transversal que se volta ao sujeito, como parte do seu estágio pós-doutoral no Instituto de Artes da UNESP em 2010. Propõe abordar Educação Física e Artes em conjunto com os demais componentes curriculares como saberes imbricados, incluindo o ser em movimento na escola (ANTUNES, 2010, p. 3).

É importante explicitar que o projeto desta pesquisa traduz um desejo de viver uma experiência artística e educacional *animada* pelo *corpoarte* – em outras palavras, esta pesquisa não é concebida para validar o constructo em termos empírico-analíticos e sim para *vivê-lo*. Em uma conversa informal com a Prof. Antunes, ela ressaltou a importância que muitos educadores e pesquisadores se apropriem do *corpoarte*, para que ele seja de fato atuante na realidade escolar formal. Muitos exemplos poderiam citados para mostrar que legislações e currículos oficiais padronizados não modificam necessariamente a concepção dos sujeitos que os executam. Como Lima (apud SOBREIRA, 2003, p. 1) aponta: “enquanto o ensino não for pensado de baixo para cima, ou seja, a partir de suas bases, toda a legislação pedagógica, seja ela a mais inovadora possível, será superficial e insatisfatória”. Antunes defende que as mudanças sempre tão discutidas e almejadas na educação escolar precisam acontecer primeiramente no interior dos sujeitos que a frequentam, animadas por presenças vivas que habitam seus corpos. Para que isso se torne possível, faz-se necessário construir um arcabouço teórico e prático que sustente um currículo vivo e pulsante, voltado para o ser e não só para os conteúdos oficiais (ANTUNES, 2010, p. 19).

¹⁷ A proposição teórica deste constructo será tangenciada no capítulo *Base nacional curricular comum (BNCC): mais do mesmo?* e aprofundada no capítulo *Afinal, o que é o corpoarte?*

O intento deste estudo, portanto, é colocar minha própria prática docente em discussão e em diálogo com o *corpoarte*. Isto acontece por meio do projeto de cunho artístico-pedagógico, composto por vivências corporais expressivas e linguagens artísticas, tais como cinema, música, artes plásticas, literatura de cordel e poesia, realizado com um grupo de estudantes de Ensino de Jovens e Adultos do CIEJA Professora Rose Mary Frasson, na Zona Norte de São Paulo. Duas professoras parceiras participam deste projeto como proponentes, o que confere a esta proposta um caráter inter e/ou transdisciplinar. Este projeto visa criar uma maior abertura à abordagem corporal em processos educativos formais, assim como trazer à tona uma reflexão relacionada aos Direitos Humanos, enquanto proposta de educação que considera a subjetividade dos participantes nas esferas da ética, da estética e política.

A proposta é que este diálogo entre o *corpoarte* e os desafios da minha prática docente propicie um espaço entre *ação* e *reflexão* sobre esta ação específica no contexto escolar em que estou inserida como docente. Discutir e analisar este contexto também se faz necessário, questionando qual a abertura que há para a corporeidade na educação formal, tendo sempre em perspectiva o desejo de transformação do espaço escolar de que faço parte como um lugar mais acolhedor à corporeidade e à expressividade artísticas.

Estas proposições levam a três objetivos:

- a) Discutir a concepção de corporeidade que a educação escolar formal engendra nos sujeitos da pesquisa, bem como a situação das linguagens artísticas cênicas e/ou corporais na escola pesquisada, em relação à legislação e ao currículo numa perspectiva histórica.
- b) Analisar o registro dos encontros, de modo a descrever se houve transformação da concepção de corporeidade com os alunos participantes.
- c) Refletir sobre minha prática como professora proponente de tal de experiência.

Opção metodológica

A opção metodológica para este estudo é a pesquisa-ação. De acordo com Thiollent (2011, p. 14), esta modalidade é um tipo de pesquisa social com base empírica que se concebe e realiza em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema em que pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Tripp

(2005, p. 449) enfatiza que na pesquisa-ação há uma “tensão entre ação nos campos da prática e da pesquisa”, em um processo em que o pesquisador coleta “evidências a respeito de suas práticas e pressupostos críticos, crenças e valores subjacentes a elas” (ELLIOT, 2000 apud TRIPP, 2005).

Neste estudo, empírico e de natureza qualitativa, a opção pela pesquisa-ação se deu pela natureza do objeto pesquisado, que demanda por parte da pesquisadora um engajamento entre teoria e prática que, como afirma Freire (1991, p. 77), engendra ação e reflexão “de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressurte imediatamente, a outra” (IDEM).

Esta práxis convoca o aspecto político deste estudo, pois, como pesquisadora e professora proponente, estou trabalhando dentro de um contexto institucional, com suas possibilidades e limitações. Tripp (2005, p. 457) afirma que um projeto preocupado em trabalhar dentro da cultura institucional existente e das limitações sobre a prática, criadas por essa cultura, ou que trata da mudança dessa cultura e de suas limitações caracteriza uma pesquisa-ação política:

“(...) refere-se à mudança da cultura institucional e/ou de suas limitações. Quando se começa tentar mudar ou analisar as limitações dessa cultura sobre a ação, é preciso engajar-se na política, porque isso significa trabalhar com ou contra outros para mudar ‘o sistema’ (...)” (IDEM, p. 457).

Para além do engajamento entre pesquisa e ação e da busca pela transformação da prática, Franco (2005, p. 485) nos alerta para aspectos que caracterizam a abordagem da pesquisa-ação, como a direção, o sentido e a intencionalidade de tais transformações. Se elas decorrem de “um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos”, a pesquisa assume um caráter de criticidade, podendo ser denominada *pesquisa-ação crítica* (IDEM).

A busca por um processo de construção de conhecimento que seja coletivo, emancipatório, e que negocie constantemente com a realidade dos sujeitos envolvidos, constitui os aspectos político e crítico deste estudo. Por este motivo, esta opção metodológica não coaduna com os moldes positivistas de construção de conhecimento e gera certa imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas (IDEM, p. 486), pois, além de partir de uma realidade concreta a modificar, este tipo de pesquisa necessita inspirar-se

“constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa” (IDEM).

A dimensão *participante* deste estudo também é fundamental. Além da dimensão transformadora da realidade circundante, neste estudo está em jogo a participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como o duplo papel de *pesquisadora* e *participante* que me cabe neste processo (IDEM, p. 487).

Do ponto de vista teórico, existe a preocupação em problematizar o aporte deste projeto (o *corpoarte*) - não para validá-lo, como já foi afirmado anteriormente - mas para *compreendê-lo em ação*. Em suma, não se trata de adotar simplesmente uma teoria “já pronta”, mas de problematizá-la pela aplicação (ELLIOT, 1994 apud TRIPP, 2005, p. 450). O aspecto etnográfico deste estudo, no que se refere à pesquisa de campo e produção de conhecimento de primeira mão, pressupõe um imbricamento entre descrição da experiência e teoria como Ezpeleta e Rockwell defendem (1986, p. 34), quando afirmam que a etnografia “que melhor expressa e dá conta das relações e dos processos (...), é consequência do trabalho teórico e não a ‘matéria-prima’ para começar a fazê-lo” (IDEM, p. 35). Desta maneira, a pesquisa etnográfica “permite um processo de construção teórica simultânea à pesquisa empírica” (IDEM).

Organização dos capítulos: o Tapete Mágico

No exame de qualificação, Prof.^a Rejane¹⁸ me atentou para o fato que a diferença nos momentos da escrita do relatório – fluida e ensaística nos trechos mais recentes, mais formal e acadêmica nos primeiros movimentos de escrita – estavam evidentes, mostrando certos desníveis no texto, já que não estavam organizados de maneira cronológica. Ela me encorajou a buscar unidade para o texto da dissertação, mantendo a escrita ensaística desenvolvida para a qualificação e suas metáforas que envolvem colchas de retalhos e suas costuras, bolos, viagens. Como partes desse texto anterior se mantêm na presente dissertação, o desafio de dar unidade mínima ao texto ainda preocupava, por mais que tenha admitido no prefácio que a escrita ensaística poderia tomar caminhos mais caóticos.

¹⁸ Prof.^a Dra. Rejane Coutinho, que integrou a banca para o exame de qualificação do presente estudo, também professora do programa de pós-graduação em Artes da Unesp.

Sendo essa dissertação uma *Viagem pelo País dos Saberes*, faltava ainda pensar o *meio de transporte* para tal viagem. Considerando que no texto inicial as metáforas pendiam ora para a costura/tecelagem, ora para viagens, decidi que vamos viajar de *tapete voador* – que é um meio de transporte, é um tecido e é... mágico! A associação entre um tapete, em alusão às metáforas de fios e tecidos (que desenvolveremos quando tratarmos do pensamento complexo) e à viagem pelo País dos Saberes (por meio do pensamento e da escrita) fez com que eu chegasse à conclusão que nosso meio de transporte é um tapete voador. No entanto, a metáfora do tapete mágico também é uma poderosa metáfora para o corpo:

O tapete mágico é um excelente símbolo do valor sensorial e psíquico do corpo natural e selvagem. Os contos de fadas em que aparece o motivo do tapete mágico imitam a atitude não-muito-consciente para com o corpo na nossa própria cultura. O tapete mágico é a princípio considerado completamente ordinário e sem grande valor. No entanto, para aqueles que se sentam na sua densa felpa e dizem "Suba!", o tapete começa imediatamente a tremer, eleva-se do solo, paira um pouco e de repente, zum!, sai voando, transportando o passageiro para um lugar, um centro, um ponto de vista, um conhecimento diferente. O corpo, através de seus estados de excitação, percepção e de experiências sensoriais — como, por exemplo, ao ouvir música ou a voz da pessoa amada, ou ao sentir um certo perfume — tem a capacidade de nos transportar para outros lugares. Nos contos de fadas, como nos mitos, o tapete representa um meio de locomoção, mas de um tipo determinado — do tipo que nos permite ver em profundidade o mundo assim como a vida em qualquer sentido. Nas histórias do Oriente Médio, ele é o veículo para o voo espiritual dos xamãs. O corpo não é um objeto inerte do qual lutamos para nos livrar. Visto da perspectiva correta, ele é um foguete, uma série de trevos atômicos, um emaranhado de cordões umbilicais neurológicos que nos ligam a outros mundos e outras experiências (ESTÉS, 1999, p. 153).

Sendo assim, os capítulos se alternam entre *voos* – quando “sobrevooamos” um contexto, por exemplo, e *paradas* – quando fazemos uma pausa para analisar o referencial teórico ou os resultados da pesquisa. Os capítulos da pesquisa ficaram então organizados dessa maneira:

Levantamos voo com *Base nacional curricular comum (BNCC): mais do mesmo?*, em que o primeiro movimento teórico realizado foi situar o corpoarte em relação aos estudos sobre currículo pelo viés da teoria crítica, feito por meio de uma análise da política curricular nacional, representada pela então proposta de Base Nacional Curricular Comum (BNCC), analisando autores como Geraldi (1994), Apple (2011), Lopes (2008), Antunes (2010), Antunes e Voss (2010) e Antunes, Godoy e Voss (2013), Gallo (2002), Macedo (2014) e Vieira (2009).

A primeira parada é *Afinal, o que é o Corpoarte?*, na qual nos detemos em expor as bases teóricas e filosóficas desse constructo, com o apoio de autores que delineiam a

Pedagogia da felicidade – Voss (2013), Ribeiro (2006) e Ikeda (2010), a Complexidade pelo olhar de Edgar Morin (2002, 2011) e interlocutores como Petraglia (2011), Mariotti (2005), Maturana e Varela (2010) e Almeida (2004).

Voltamos a voar em *O contexto da ação*, em que tratamos do contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – modalidade de ensino em que foi desenvolvido o estudo teórico-prático da pesquisa. Aqui, além do exame de documentos oficiais (BRASIL, 2000), fizemos um recorte histórico da EJA no Brasil e especificamente no contexto da rede municipal de São Paulo, por meio dos estudos de Corte (2016). Também tratamos do processo de revisão e reorganização do Projeto Político Pedagógico do CIEJA Prof.^a Rose Mary Frasson (2016). Este sobrevoo é fundamental para a compreensão do contexto de produção do projeto artístico-pedagógico que compõe a pesquisa.

Paramos mais uma vez em *Projeto Múltiplas Linguagens e Direitos Humanos*, para descrever os pressupostos teóricos do projeto, suas condições de realização, o teor dos encontros, bem como a metodologia da coleta de dados, para então voltar a voar, quando realizamos a descrição dos encontros do projeto.

Começamos a aterrissagem em *As tramas do tapete*, onde descrevemos os dados coletados juntos aos participantes no início e no final do projeto, que são analisados na perspectiva da análise de discurso de Orlandi (2001, 2009).

Finalmente, paramos na alfândega, para pedir passagem na *Sala de espelhos*, e quem sabe, seguir voando. Aqui, realizamos a reflexão final em torno dos resultados da análise, do projeto, em que a experiência é analisada como um todo.

Desejamos aos tripulantes desse tapete mágico uma boa viagem!

Levantando voo:

Base nacional curricular comum (BNCC)

Mais do mesmo!

*É sempre mais do mesmo
Não era isso que você queria ouvir?*

*Bondade sua me explicar
com tanta determinação*

*Exatamente o que eu sinto,
como eu penso e como sou.*

*Eu realmente não sabia
que eu pensava assim!*

Renato Russo - Mais do Mesmo

No período de 2014 a 2016, a formulação e implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) esteve em curso, ainda que a ideia de elaborar um currículo nacional esteja em curso desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, ou mesmo antes, como indica Macedo (2014, p. 1532), quando afirma que desde o período pós-ditadura é defendida a tese de que os currículos necessitam de uma base comum em nível nacional. A LDB expressou essa demanda especialmente no artigo 26, que preconiza uma base comum, ainda que complementada por uma parte diversificada, a cargo dos sistemas e estabelecimentos de ensino. No entanto, Macedo atenta para o fato que a mesma LDB não preconiza necessariamente normatizações curriculares para esta base, mesmo que tenham sido produzidas normatizações subsequentes: “A rigor, a LDB permite a compreensão de que a base nacional comum é constituída pelo que segue estabelecido nela própria” (MACEDO, 2014, 1532).

Segundo o Ministério da Educação (MEC), a BNCC “será mais uma ferramenta que vai ajudar a orientar a construção do currículo das mais de 190 mil escolas de Educação Básica do país.” Neste sentido, a BNCC é *parte* do Currículo e terá um papel *orientador* na formação dos projetos Político-Pedagógico das escolas (*grifo nosso*), ainda que “respeitando a diversidade, as particularidades e os contextos de onde estão.” (disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>> acesso em 11/02/2016).

Além do artigo 26 da LDB, as referências legais norteadoras da BNCC estão prescritas na Constituição Federal, de 1988 (Art. 210). Entretanto, ela é efetivamente apontada e detalhada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), como também nas Conferências Nacionais de Educação e no Plano Nacional de Educação (PNE), que, de acordo com o site da BNCC, estabelece “a construção de uma proposta de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, coordenada pelo MEC, e que deve ser encaminhada, até junho de 2016, para o Conselho Nacional de Educação (CNE)”. O que se espera deste processo é que seja produzido um referencial capaz de articular a produção dos documentos curriculares nas redes estaduais, municipais e federais de ensino. (disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/por-que>> acesso em 11/02/2016). Outro ponto importante é que a BNCC seja um dispositivo capaz de

“(re)orientar as políticas de Avaliação da Educação Básica; (re)pensar e atualizar os processos de produção de materiais didáticos e, também, colabore na discussão da política de formação inicial e continuada de professores.” (disponível em

Mesmo que, a princípio, pareça relevante a produção de um documento curricular destinado a balizar o sistema educacional brasileiro¹⁹, também parece necessário problematizar a ideia de base: até que ponto um novo documento curricular pode efetivamente transformar e melhorar a educação de um país como o Brasil, que apresenta uma diversidade cultural imensa em um território tão imenso quanto?

O esforço em regulamentar a educação escolar brasileira não é inédito. Pode ser citado como exemplo *O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932), que congregou esforços de um grupo ideológica e politicamente plural, porém unidos nos esforços de se instituir no Brasil uma educação que fosse pública, gratuita e laica. Saviani (2010, p. 253) aponta que neste documento está em causa a defesa da escola pública, como proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação majoritariamente público. Também era notória a preocupação deste grupo de educadores em fomentar a transformação das práticas pedagógicas, tornando-as adequadas aos desafios do tempo presente:

“(...) a educação nova não póde deixar de ser uma reacção categorica, intencional e systematica contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida”. (Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm>> acesso em 16/02/2015, 22h30).

Entretanto, apesar das reformas, legislações, diretrizes curriculares que têm se sucedido há tanto tempo no sistema educacional brasileiro, ainda podemos nos questionar se não é “a velha estrutura do serviço educacional” o que de fato tem prevalecido. Esta velha estrutura é escondida por um discurso modernizante, que defende mudanças, para que a educação se adapte aos novos tempos. Entretanto, este discurso esconde uma concepção curricular conservadora: o *paradigma técnico-linear*.

¹⁹ Infelizmente, este texto nasce já obsoleto. Não obstante o questionamento aqui exposto sobre a efetividade de uma base comum a todo o país, mesmo o trabalho da elaboração da mesma por especialistas e submetida à consulta pública perde sua validade com o projeto de lei PL 4486/2016, que “altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação - PNE, visando que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, mediante proposta do Poder Executivo, seja aprovada pelo Congresso Nacional”, numa tentativa de higienizar todo o conteúdo político que a base possa ter, conforme o parecer do relator expõe (disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/08/tramitacao-pl-4486-2016-parecer-relator.pdf>> Acesso em 22/11/2016).

O Paradigma Técnico-Linear

A proposta da BNCC esteve disponível para consulta pública por meio do portal <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> desde o dia 02 de dezembro de 2015 até 15 de março de 2016. Segundo o mesmo portal, consta que a consulta pública teve como objetivo

(...) promover um amplo entendimento, com a participação de professores e estudantes, escolas e secretarias de educação, associações profissionais e sociedades científicas, pesquisadores e pais, sobre os conhecimentos aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso durante a sua trajetória na educação básica. (disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/contribua-inicio>> acesso em 23/02/2016, 18h46min).

A princípio, parece digno de nota o esforço em convidar todos os envolvidos no processo educacional para participar da formulação da proposta, inclusive por meio de inserção de peças publicitárias em canais abertos de televisão (disponível em <<https://youtu.be/KIt0SE-tqI4>>, acesso em 23/02/2016, 19h12). Entretanto, o fato da proposta da BNCC estar aberta a consulta pública garantiu que toda a sociedade brasileira tome parte dessa discussão?

A portaria N-592, de 17 de junho de 2015, expedida pelo Ministério da Educação instituiu uma comissão de especialistas, indicada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) para formular a proposta em cada área de conhecimento. Por mais que esteja aberta a consulta pública, o documento preliminar foi formulado por uma equipe de “especialistas” (afinal, o que é um “especialista” em educação?) indicado por instituições em que, salvo poucas exceções, os professores que de fato lecionam na educação básica não participam, tampouco os estudantes. Em outras palavras, a base não começou pela base.

Apesar de sua aparência inovadora, esta proposta calcada na ideia de “o que os alunos devem aprender” remonta ao paradigma *técnico-linear* de currículo. Esta concepção, segundo Geraldi (1994, p. 112) pensa o currículo a partir da definição de objetivos educacionais, sendo essencialmente prescritivo, buscando o controle de sua execução.

A tradição educacional brasileira, em torno do currículo, é presidida pela lógica do controle técnico. Currículo tem sido tratado, inspirado no paradigma técnico-linear de Ralph Tyler (1949), como uma *questão estrita de decisão sobre objetivos a serem atingidos*, “*grade curriculares*” que *definem as disciplinas, tópicos de conteúdo, (...) e avaliação de objetivos pré-estabelecidos*. Desse entendimento, a construção e reformulação de currículo tem se reduzido a um conjunto de decisões técnicas supostamente “neutras”. (SAUL, 1991 apud GERALDI, 1994, *grifos nossos*).

A estrutura do documento preliminar da BNCC se orienta por “direitos de aprendizagem”, que devem considerar as dimensões ética, estética e política de “conjunto de proposições que orientam as escolhas feitas pelos componentes curriculares na definição de seus objetivos de aprendizagem” (disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>, acesso em 23/10/2016, 00h51). Apesar dos termos utilizados, neste trecho me parece muito claro que esta proposição está centrada em um rol de objetivos para as diferentes disciplinas, não nos seres que aprendem. Em outras palavras, é um modelo de currículo baseado em competências. De acordo com Lopes (2008, p.68), este modelo se organiza como “conjuntos de saberes entendidos como necessários à formação das competências”, enquanto princípios integradores do conhecimento em nome de um desenvolvimento de habilidades e comportamentos e para a aquisição de determinadas tecnologias. A autora ainda afirma que este modelo atende aos ditames do mundo produtivo, com um forte enfoque instrumental.

Dentro desse entendimento, por mais que assuma uma perspectiva de integração, o currículo por competências não expressa um potencial crítico. Ao contrário, revela-se um pensamento conformista, na medida em que não tem por princípio focalizar como é possível à escola questionar o modelo de sociedade em que está inserida. (IDEM)

Os objetivos de aprendizagem elencados no documento preliminar da BNCC, divididos entre as áreas do conhecimento - e seus respectivos componentes curriculares - e entre as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), não seriam semelhantes aos *peths*, unidades curriculares mínimas que funcionava como padrões a serem atingidos? Geraldi relata os estudos de Kliebard (1971) a respeito deste paradigma:

Kliebard acompanha a trajetória dos três líderes da implantação da metáfora industrial de Taylor na educação com detalhes interessantíssimos. Por exemplo, o autor descreve o requinte de padronização e atomização a que chegaram os estudos sobre currículo, em 1925, com a identificação de uma unidade mínima de medida curricular, denominada *peth*. Ou seja, *cada meta a ser atingida no processo educativo era composta de um conjunto de conceitos e/ou habilidades específicas. Para poder controlar sua execução, como na fábrica se controlava os movimentos do operário com a máquina, em função da meta a ser atingida, era necessário criar padrões de medida para o currículo. Daí o sentido do peth (...).* (GERALDI, 1994, p. 113, *grifos nossos*).

Geraldi (IDEM) também ressalta que o mesmo autor desvela “as relações dessas concepções com a produção industrial, fornecendo esta fonte como origem dos estudos de concepção ‘moderna’ de currículo que, ideologicamente se apresenta como neutra e técnica”, com forte ênfase na prescrição de objetivos e comportamentos.

Esta neutralidade, de acordo com Apple (2011, p. 71), é inexistente. Ele defende que o currículo é resultado de uma *tradição seletiva*, em que necessariamente alguém ou algum grupo determina sua visão sobre o que é conhecimento legítimo.

Em “*A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?*”, Michael Apple trata de questão bastante semelhante à discussão da BNCC, mas no caso, relativa ao contexto estadunidense na década de 1990. Apple opôs-se a ideia de um currículo nacional unificado. Para ele, aplainar as diferenças -em vez de abarcar a diversidade - não vai criar equidade no que tange ao direito a educação: pode criar ainda mais desigualdade e exclusão, como pode também abrir portas para o mercado educacional agir mais livremente, transformando o direito ao acesso a educação em um bem de consumo:

Assim, muito embora os proponentes de um currículo nacional possam vê-lo como meio de se criar coesão social e de nos possibilitar melhorar nossas escolas avaliando-as segundo critérios “objetivos”, os seus efeitos serão justamente o oposto. Os critérios até parecerão objetivos, mas seus resultados não o serão, dadas as diferenças de recursos e classe social e a segregação racial. Em lugar de coesão cultural e social, o que surgirá serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre “nós” e “os outros”, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural delas resultantes (APPLE, 2011, p. 89).

A crítica de Apple a criação de um currículo oficial - e consequentemente, um sistema de avaliação nacional – pode encontrar paralelos no caso brasileiro. Se questionarmos a quem mais interessa à criação de uma base nacional comum curricular no Brasil que seja prescritiva e baseada em competências, uma rápida busca na internet vai nos indicar o Movimento pela Base Nacional Comum (<http://www.fundacaolemann.org.br/movimento-pela-base-nacional-comum/>). Neste portal, podem ser encontrados links para o portal da Base, bem como um “Kit Mobilização”, que contém documentos e vídeos elaborados para diretores, coordenadores, professores, secretarias de educação de estados e municípios, estimulando a colaboração de todos estes segmentos na elaboração da base. Também consta no portal os *Sete Princípios Para a Construção da Base Nacional Comum*, que se propõe a orientar a elaboração do documento da BNCC “para que de fato ela seja aproveitada em sala de aula e promova a equidade educacional.” E ainda salienta: “O Movimento atua para que esses princípios sejam seguidos ao longo de todo o processo de elaboração do documento.”. E não por acaso que o primeiro princípio esteja calcado na ideia do *que os alunos devem aprender*: “Foco nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais que todos devem aprender para seu pleno desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade” (disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>>, acesso em 08/03/2016, 15h09).

Quando verificamos os participantes do movimento, vemos, entre as pessoas jurídicas, instituições como Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna e Fundação Lemann. Esta última, ligada ao empresário Jorge Lemann²⁰, dono do maior grupo educacional do mundo, resultado da fusão do grupo Kroton e Anhanguera. Dispensam comentários a relação entre estes grupos e a concepção técnico-linear de currículo que se presta a formar mão-de-obra para o setor privado, em vez de formar cidadãos capazes de questionar este modelo de sociedade, em que praticamente tudo se torna passível de se tornar bem de consumo – inclusive o direito à educação, garantido em constituição.

Seu principal papel está não no suposto estímulo à padronização de metas e conteúdo e de níveis de aproveitamento naquelas matérias curriculares consideradas as mais importantes. (...) O currículo nacional *possibilita a criação de um procedimento que pode supostamente dar aos consumidores escolas com “selos de qualidade” para que as “forças de livre mercado” possam operar em sua máxima abrangência.* (APPLE, 2011, p. 88, grifos meus).

Se o paradigma técnico-linear e o modelo baseado em competências não necessariamente favorece a construção de um sistema educacional público e de qualidade, o que colocar no lugar? Como podemos construir nossos próprios modelos? Para responder a estas questões, recorro ao conceito de currículo em ação, de Geraldi (1994), de educação menor e professor militante, de Gallo (2002), para construir um modelo alternativo, de caráter minoritário, articulado pelo corpoarte.

Currículo em ação, educação maior e educação menor

Para Apple (1991, p. 90), primeiramente é necessário que um currículo, em vez de se pretender objetivo, reconheça abertamente as diferenças e as desigualdades e subjetivar-se constantemente, ou seja, admitir “as próprias raízes na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem”. Não homogeneizar estes aspectos significa não homogeneizar quem está diretamente envolvido no processo educacional.

Um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos “diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das relações de poder entre eles”. (...) devemos fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos de formas evidentes. (IDEM, p. 90).

²⁰ Para mais informações a respeito, vale a leitura: <<http://epocanegocios.globo.com/Informacao/Acao/noticia/2015/01/como-jorge-paulo-lemann-o-homem-mais-rico-do-brasil-pretende-mudar-educacao-no-pais.html>> e uma consulta ao portal da Fundação Lemann: <<http://www.fundacaolemann.org.br/>> Acesso em 27/11 14h57.

Não somente o aluno é marginalizado neste processo de aplainar diferenças em nome de um currículo “objetivo”. Perdem também os professores ao terem sua autonomia cerceada por ditames impostos institucionalmente, de cima para baixo. Gallo (2002) denominou *educação maior* estes ditames institucionais, que na maioria das vezes em nada dialoga com a realidade das escolas. Educação maior, para o autor,

(...) é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. (...) *As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar.* A educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série. (GALLO, 2002, p. 173-174, *grifos nossos*).

Ignorando os diagnósticos e avaliações dos professores em nome de índices e metas ditados pela *educação maior*, também se ignora o saber docente de cada profissional que efetivamente está em sala de aula, trabalhando com as dificuldades e potencialidades de seus educandos e de seu entorno.

Em oposição à concepção prescritiva de um modelo curricular baseado em competências, gostaria de refletir sobre o conceito de currículo em ação, como Geraldi o define: “(...) o *conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar*” (1994, p.117, *grifos meus*).

A autora ainda esclarece que o currículo em ação considera vários aspectos e nuances do cotidiano escolar:

O ritual das aulas explicita alguns dos componentes interessantes que ajudam a compor o “mosaico” do *currículo em ação*: o padrão – de tempo, de atividade, de formas, de relações, da postura esperada do aluno... – e a *divisão/compartimentalização*, que se expressa para além da divisão dos alunos “fracos e fortes”: por componentes curriculares [português, matemática, estudos sociais, etc.]; por áreas/ramificações dentro da mesma disciplina (...). (IDEM, p. 122, *grifos da autora*).

Neste estudo, Geraldi e sua equipe de pesquisadores observaram que a força do caráter prescritivo do currículo não se encerra necessariamente em diretrizes pedagógicas ou em planejamentos esquecidos nos armários das escolas. Mostra-se com toda sua força por meio do controle da aula, representada pelo uso do livro didático, que, nas palavras da autora, “adota o professor, e não seu inverso” (IDEM, p. 125-126).

Este é um ponto importante a ser observado. Aparte a discussão sobre a BNCC nas redes sociais, as inserções em anúncios televisivos, as discussões de entidades e estudiosos sobre o assunto, não tenho assistido a muitas discussões por parte dos colegas professores - nem em conversas informais nos intervalos, nem em reuniões de formação em horário regular. Existem discussões no âmbito das secretarias de educação, como por exemplo, na SME de São Paulo, que promoveu um seminário realizado em fevereiro deste ano para subsidiar os educadores da rede para “refletir e contribuir sobre o texto preliminar”, participando de supervisores de ensino, diretores regionais até coordenadores pedagógicos e professores, porém ainda falta capilaridade nestas discussões. (disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/SME-promove-seminario-sobre-a-Base-Nacional-Comum-Curricular>> acesso em 22/10/2016, 02h04)

Um dos impactos da criação e implementação da base, a revisão e ampliação da oferta editorial no segmento didático²¹, provavelmente é o que se mostrará presente no cotidiano das escolas, por meio de programas governamentais de distribuição de livros didáticos, como o PNLD, com selos com dizeres do tipo: “de acordo com a nova Base Nacional Curricular Comum”, reforçando o caráter mercadológico deste tipo de reforma, apontado por Apple.

Apesar das conjecturas sobre os impactos da BNCC no chão das escolas, a descrença por grande parte do corpo docente pelas políticas da *educação maior* (como Silvio Gallo a define) é tão notória que não seria necessário um grande estudo acadêmico para ser detectada. Entretanto, Vieira aponta uma reflexão interessante sobre este aspecto:

A desconfiança em relação ao novo ampara-se em uma cultura comodista, arraigada no interior da escola e, em certo sentido, *decorrente de propostas centradas em políticas que fragmentam as ações e as atribuições dos professores, reservando as funções de planejar e decidir a sujeitos distanciados da realidade escolar. Nesses termos, designa-se aos professores que atuam no currículo em ação apenas a execução do que lhes é proposto* (APPLE, 1982; GIROUX, 1997; ARROYO, 1999b). (VIEIRA, 2009, p. 21, grifos meus).

A autora ainda reforça o quanto esta atitude que não produz transformações de fato: apenas muda o discurso para se adequar as novas demandas, pois está centrada excessivamente no texto e na linguagem, o que fazem dessas mudanças meramente discursivas (IDEM, p. 21). Podemos também considerar esta atitude, que a autora classifica como comodista, como uma reação de resistência inconsciente (algumas vezes, pode até ser consciente) a este padrão que responsabiliza o corpo docente pelo “fracasso escolar”, ao

²¹ Sobre a relação entre produção de material didático e BNCC, vale a leitura: <<http://www.publishnews.com.br/materias/2016/05/24/o-livro-didatico-e-a-base-nacional-comum-curricular>>, acesso em 20/11/2016, 16h45.

mesmo tempo em que retira autonomia e poder de decisão das mãos de quem efetivamente conduz o processo educativo. Entretanto, este tipo de resistência passiva por parte do corpo docente acaba por legitimar este discurso que culpabiliza os professores e alunos pelas fraquezas de um sistema educacional como um todo. Outras resistências, porém, mais intencionais e ativas, são possíveis.

Gallo (2002, p. 171) apresenta dois conceitos que apontam para uma resistência ativa e salutar – capaz de criar transformações – que podem ser adotadas pelo corpo docente. O primeiro é a atitude que ele chama de *professor-militante*: aquele que procura produzir a possibilidade do novo, dentro das situações vividas no cotidiano, buscando soluções coletivamente. O espaço de ação do professor-militante é, por excelência, a sala de aula, “como a toca do rato, o buraco do cão” (IDEM, p. 171). É o que ele chama de *educação menor*: enquanto um ato de resistência contra as políticas impostas - produzidas na macro política – se expressa fundamentalmente nas ações cotidianas:

Essa é uma luta que deve dar-se em diversos ângulos e em diversos níveis. Ela deve dar-se no ângulo do cotidiano da sala de aula, ela deve dar-se nas relações que o professor trava com seus colegas no ambiente de trabalho, ela deve dar-se com as relações que o professor trava no seu ambiente social, mais amplo, mais geral, e ela deve dar-se também nas relações que o professor trava na luta sindical. (IDEM, p. 171).

O autor ainda diz que esta educação menor, vivida na ação diária do *professor-militante*, não pretende ser totalizante. Manter seu caráter minoritário é fundamental para não se render aos mecanismos de controle: a educação menor, não pretende ela mesma tornar-se *maior*. (IDEM, p. 177).

Existe, porém, especificidades desta resistência no que tange ao ensino de Artes, área sempre considerada menor entre outras mais importantes. A Medida Provisória 746/2016, que no seu texto inicial retirou a obrigatoriedade do ensino desta disciplina da grade curricular do Ensino Médio é uma prova irrefutável de o quão subalterna é esta área na concepção dos governantes que ditam a educação maior deste país. No entanto, seguimos resistindo. Como lutar para que as Artes, enquanto área de conhecimento e componente curricular sejam respeitadas em suas especificidades e seja ensinada dignamente nas nossas escolas?

As lutas continuam – Artes na BNCC

Mesmo que o ensino de arte tenha sido componente curricular obrigatório na educação básica, antes garantido pelo artigo 26, parágrafo 2º da LDB – agora modificado pela MP 746/2016 – mesmo com os avanços na formação de professores e sua expansão, para torná-la legítima – sempre foi mantido a margem da vida escolar, devido a uma concepção que só toma como válidos os conhecimentos que são “úteis” (para quem?), ignorando o valor da Arte como área de conhecimento e o papel que ela pode ter no desenvolvimento de seres humanos mais completos.

Os Parâmetros Curriculares de Arte, publicados após a promulgação da LDB, passaram a preconizar quatro linguagens artísticas – Artes Visuais, Música, Dança e Teatro - que deveriam ser ensinadas na Educação Básica. Mais uma vez, porém, o documento oficial não necessariamente garantiu que todas as linguagens artísticas sejam ministradas em todas as etapas da educação básica, seja pela carga horária reduzida nas redes de ensino, seja pelo antagonismo entre a formação dos professores de Artes (que se especializam em uma linguagem artística) e a necessidade de ser generalista e transitar por todas as linguagens artísticas quando lecionam no ensino regular.

Entretanto, Barbosa (2008, p. 20-21) relata que a obrigatoriedade do ensino de artes garantida pela LDB representou um importante avanço à época, sendo consequência de intensa luta de arte/educadores que se mobilizaram a favor do ensino de artes, contrapondo-se ao movimento que se opunha ao ensino de artes e mesmo a indiferença de parte da classe artística a esta questão.

E hoje, as lutas continuam. Na atual proposta da BNCC, Arte encontra-se na área de linguagens, com os componentes Educação Física, Língua Portuguesa, e Língua Estrangeira Moderna. Apesar do discurso que aparenta interdisciplinaridade, logo revela sua intenção:

Assim, cabe à área de Linguagens uma importante tarefa da Educação Básica, que é transversal a todos os componentes: *garantir o domínio da escrita, que envolve a alfabetização, entendida como compreensão do sistema de escrita alfabético-ortográfico, e o domínio progressivo das convenções da escrita, para ler e produzir textos em diferentes situações de comunicação.* (disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/interaja?ac=AC_LIN/ acesso em 15/03/2016, 19h18, *grifos meus.*).

Como Ana Mae Barbosa (2016) tem denunciado, as poucas conquistas obtidas para o ensino de Artes²² nos últimos anos sofre uma séria ameaça com a proposta que torna as Artes subcomponentes da área das linguagens:

A estratégia de considerar as Artes SUB-componentes é SUB-repticiamente intencional com o objetivo de, sem ferir a Lei de Diretrizes e Bases, retirar Arte do currículo, ou melhor, não contratar professores de Artes, que ficarão atreladas às outras disciplinas. O professor de Português ilustrará suas aulas com obras de Arte etc. Por exemplo, ao discutir o tema "ponto de vista" em Literatura, usará a tela "As meninas", de Velásquez. Teremos aí uma excelente aula interdisciplinar, mas não é apenas Arte como tema transversal que nossos estudantes do Ensino Fundamental e Médio precisam. (disponível em: <<http://arteducaoonline.blogspot.com.br/2016/01/ana-mae-informa-politicas-publicas-para.html>>, acesso em 15/03/2016, 20h08).

No primeiro semestre de 2016, estive em curso uma mobilização para reverter este processo por meio de duas frentes: a petição online capitaneada pelo movimento *Todos pela Arte/Educação* (disponível em: <<http://chn.ge/22iEbya>>, acesso em 15/03/2016, 21h02) e a campanha em redes sociais para que professores de Artes em todo o Brasil se cadastrassem para fazer contribuições específicas a respeito do ensino das Artes e seu tratamento no portal da BNCC. Ana Mae Barbosa publicou uma série de vídeos sobre o assunto em sua página do Facebook, acompanhada do texto que sugere que se recomendasse pelo menos a supressão da designação Arte no singular, admitindo *Artes* no plural como área de conhecimento independente. As linguagens artísticas - Teatro, Dança, Artes Visuais e Música - de acordo com esta proposta, tornam-se disciplinas da área (disponível em: <<http://on.fb.me/21us8Iu>>, acesso em 16/03/2016, 00h16).

Esta luta para manter e ampliar o espaço das Artes no currículo das escolas – sendo este currículo *em ação*, não apenas diretrizes curriculares – faz parte da resistência contra esta concepção escolar que hierarquiza determinados conhecimentos em detrimento de outros. Barbosa (2016) afirma categoricamente que as Artes só tiveram o mesmo tratamento em nível de importância que as outras disciplinas em três ocasiões: a Reforma Rui Barbosa, (1882-1883); Escola Nova, (1927 -1930) e a Reforma Curricular de Paulo Freire, nas Escolas da Prefeitura de São Paulo. Para Ana Mae, o habitual desprezo pelas Artes no currículo nunca ocorreu de forma “tão agressiva e explícita como está sendo feito pela nova Base Nacional de Currículo Comum”, lembrando que para a comissão de elaboração da primeira versão texto base de Artes, nenhum integrante da Associação de Arte Educadores do Brasil foi incluído.

²² Adoto a grafia *Artes* (no plural), de acordo com a concepção de Artes enquanto área de conhecimento, considerando as linguagens artísticas Música, Teatro, Dança e Artes Visuais como disciplinas no currículo e não como meros subcomponentes. Quando me refiro às menções do texto da proposta da BNCC, utilizo *Arte* no singular, como consta no referido texto.

(disponível em <<http://arteducaoonline.blogspot.com.br/2016/01/ana-mae-informa-politicas-publicas-para.html>> acesso em 16/06/2016, 12h03).

Em fevereiro último, porém, arte/educadores comemoraram a aprovação da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado da proposta de alteração da LDB, que explicitaria no texto da lei que as quatro linguagens artísticas devem constituir o ensino de artes (disponível em <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/123048>> acesso em 17/03/2016, 00h21). A proposta já foi encaminhada para a plenária do Senado. Sem dúvida, a aprovação desta alteração representaria um avanço em termos oficiais, mas alguns detalhes importantes devem ser observados. Lembremos que a lei federal 11.769/2008 já havia tornado a música conteúdo obrigatório, porém, não exclusivo. E no caso desta alteração, foi vetado o artigo que preconizava que o ensino da música seria ministrado por professores com formação específica na área, alegando, no texto do veto (disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm> acesso em 16/03/2016, 14h13) que no Brasil existem diversos profissionais atuantes e reconhecidos na área e que não possuem formação acadêmica em música, ignorando completamente as especificidades da área em educação. No caso da nova alteração, deveríamos ficar atentos com relação ao prazo – cinco anos para que os sistemas implementem as mudanças e formem professores em número suficiente – como se não houvessem arte/educadores habilitados em todas as linguagens mencionadas pela legislação. E o texto da alteração também não menciona que cada linguagem artística deve ser ministrada por professores habilitados – ou seja, corre-se o risco de acontecer o mesmo que aconteceu com a linguagem musical. Havia um prazo de três anos para implementar as mudanças, e como não há clareza sobre *quem* deve ministrar os conteúdos relacionados à música – e os programas de formação²³ caminham devagar - estamos em uma situação em que as coisas mudam, mas permanecem iguais. Em suma, esta possível alteração (visto que tramita no Senado, ainda não foi aprovada) não vai mudar a situação das Artes no currículo, a não ser que ela seja reconhecida como área de conhecimento na BNCC, e não como ela figura atualmente – como subárea ou subcomponente.

²³ Em junho de 2015, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo lançou o projeto Canta São Paulo, que visa à formação de corais em todas as unidades educacionais da rede, com um amplo programa de formação de professores. Porém, o programa deve ser desenvolvido no contra turno das escolas, o que reforça o caráter “extracurricular” dado à atividade musical no currículo o que não contribui com a ampliação do espaço da arte em geral e da música no currículo.

As questões ora apresentadas se referem às Artes em geral em relação ao currículo formal. Porém, existem questões específicas relacionadas às linguagens artísticas menos contempladas pelo currículo em ação. Dentre as linguagens artísticas, aquelas que se expressam fundamentalmente por meio do corpo e da cena (Teatro e Dança), são ainda mais marginalizadas que outros conteúdos (mais presentes e talvez por isso mais aceitas dentro das escolas), mesmo que estejam contempladas na BNCC.

Bastante semelhante é a situação de outras áreas do conhecimento. A Educação Física, por exemplo, é igualmente preterida por uma concepção de escola que somente considera importantes os conteúdos lógico-formais, ignorando quase completamente os saberes e o discurso do corpo no cotidiano escolar. Neste contexto, o corpoarte se torna uma proposta de prática educativa centrada no corpo nos sujeitos, configurando uma forma de resistência ativa a concepção de currículo técnico-linear vigente na BNCC.

Corpoarte — Felicidade e resistência

Antunes (2010) aponta para a pouca participação do corpo nos processos de ensino e aprendizagem e também para a estrutura escolar tradicional - que pode ser aprisionante para as dimensões criativas e sensíveis do ser humano.

Resultados de pesquisas aplicadas evidenciam o ambiente escolar como pouco acolhedor das necessidades de movimento e expressão de seus protagonistas. O tipo de construção e organização do espaço físico escolar; o currículo e a grade horária (não obstante o pleno sentido da palavra 'grade'), passando pela seleção e modo de apresentação de conteúdos e; o modo em que se estabelecem as próprias relações profissionais e humanas são fortes indicadores dessa falha. Também os componentes curriculares diretamente relacionados a essas necessidades aparecem coadjuvantes, distorcidos e degenerados; mantidos por força de Lei e pressões de categorias profissionais, como as de Educação Física e Artes. É ainda como Freire (1989) coloca: ao matricular o aluno, as escolas esquecem de matricular o seu corpo. (ANTUNES, 2010, p. 4).

Esta concepção escolar que considera como saberes apenas conteúdos lógico-formais e que mantém as áreas do conhecimento que se relacionam diretamente com a expressividade do corpo e do movimento praticamente à margem dos processos cognitivos, tem origem em uma concepção mais abrangente do pensamento ocidental que separou traumáticamente a dimensão sensível da dimensão inteligível do ser humano. Assim, “de forma velada ou não, arte e corpo foram deixados na periferia dos saberes ditos mais elevados, racionalizáveis, com alto nível de abstração como a matemática ou com a aplicabilidade das engenharias” (ANTUNES; VOSS, 2010, p. 3).

Outros autores denunciam esta cisão. Gaya (2006, p. 251) afirma que não é possível defender um pensamento humanista que prescindia do corpo. Mesmo que exista um discurso que almeja a superação desta hegemonia da razão, permanece o “racionalismo iluminista que concebe o corpo como simples extensão da mente” (IDEM, p. 251), apesar das propostas pedagógicas que procuram perspectivas inter ou transdisciplinares, novas formas de configuração curricular, ou ainda, novas formas de organização do espaço escolar. Para ele, é capital que Educação Física e Artes assumam seu protagonismo na cultura escolar e questione o papel acessório de ambas na concepção vigente:

Ora, se nossa escola mantém o corpo subalterno à razão (...) Qual será, nesta escola tradicional, o papel da educação física e da educação artística? Adestrá-lo? Submetê-lo ao silêncio das emoções e sentimentos em prol de uma racionalidade absoluta? Apenas exercitá-lo com a finalidade exclusiva de consumir seu excesso de energia em prol de uma racionalidade serena e plenamente objetiva? Ou fazê-lo brincar, dançar, cantar e jogar com o intuito de apenas dar repouso à razão? (IDEM, p. 255).

Neste contexto, em que o corpo sequer é considerado nos planos de ensino, buscar uma práxis capaz de reintegrar no cotidiano escolar este corpo capaz de aprender, expressar-se e tornar-se presença viva no mundo, já é, em si, um ato de resistência criadora e ativa. O constructo *corpoarte* emerge como proposta de prática educativa inspirada nas ideias do pensamento complexo de Edgar Morin, do educador japonês Tsussenaburo Makiguchi²⁴ e de Henri Wallon, desenvolvido por Antunes (2010) como requisito do estágio pós-doutoral, realizado no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA/Unesp-SP). Dentre as muitas facetas deste constructo, importa destacar sua preocupação em atrair para *o corpo* a devida atenção nos processos acadêmicos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, fazendo dele um “mote à abertura e/ou ampliação de possibilidades interativas entre os saberes do ser e do mundo, assim como entre os que ensinam e aprendem” (ANTUNES, 2010, p. 2).

Se a formação docente permanecer funcionando sob uma lógica que compartimenta os conhecimentos, apartando lógica e sensibilidade, inteligência e sentidos, dificilmente emergirá práticas inovadoras no cotidiano das escolas, considerando que o cerne do processo educativo está nas relações e práticas que se estabelecem em sala de aula, entre educadores e educandos. Não por acaso, a noção de currículo adotada por Antunes no *corpoarte* é a de currículo em ação, já mencionada anteriormente, destacando que é capital que “a prática pedagógica seja

²⁴ Existe uma variação da grafia do nome de Makiguchi, em razão da última revisão das traduções dos textos da BSGI do japonês para o português. Assim, a partir de 2015 a grafia *Makiguchi* em língua portuguesa é oficializada. Textos citados nessa dissertação anteriores a essa data mantêm a antiga grafia *Makiguti*.

conduzida pelas presenças vivas de professores, de estudantes e do cotidiano que, como se espera, mudam a cada instante” (ANTUNES, GODOY, VOSS, 2013, p. 60). Cabe ao professor conduzir conscientemente este processo, a partir de suas dimensões pessoais e técnicas. Ainda sobre a influência dos professores, as autoras acrescentam:

Seus decisões e determinação passam a fazer toda diferença, inclusive quando elege o corpo – *o ser em movimento artístico estético, ético e pacífico* – como um dos eixos para o ensino interdisciplinar e transversal. O corpo é formador de tramas de saberes, tecidos coletivamente em dada sala de aula, com infinitas possibilidades extraídas das realidades local e universal em que a formação humana depende de velozes e incontáveis espirais de ondas cerebrais (IDEM, p. 60).

Outro aspecto importante é o papel das Artes e Educação Física enquanto eixos desta transversalidade proposta por Antunes, em que estas áreas podem conduzir um entrelaçamento de conhecimentos, “junto aos demais componentes curriculares, como saberes abraçados” (ANTUNES, 2010, p. 2), justamente como Gaya (2006) alertara. Corpo e arte se unem, tendo em vista que ambos são somente acionadores cognitivos para o conhecimento, mas que ultrapassam essa função. Educar os sentidos como tarefa primeira da educação²⁵ significa educar para a sensibilidade, criatividade e valores, fomentando uma aprendizagem voltada para felicidade. Em termos de currículo, a expressão artística e do ser em movimento “ganham forma na dança, na música, nas artes plásticas, no verso e na prosa, que podem traduzir-se em matemática, em física e em geografia” (ANTUNES, GODOY, VOSS, 2013, p. 50).

É capital para a compreensão do corpoarte a felicidade do aluno enquanto estuda (e por que não dizer, também dos professores enquanto lecionam) como objetivo primordial da educação. No sentido makiguchiano, felicidade significa “a capacidade de evitar problemas e de enfrentá-los quando inevitáveis, mantendo o estado de vida na rota do que é favorável ao bem-estar pessoal e coletivo” (ANTUNES, 2010, p. 14). E este bem-estar pessoal e coletivo passa pelo cultivo dos valores bem, benefício e beleza: *beleza* enquanto aprimoramento de qualidades subjetivas que agregam qualidades estéticas à existência, *bem* enquanto valores compartilhados pelo indivíduo na sociedade e *benefício* como o aspecto material da vida decorrente de necessidades de várias ordens. “É a satisfação do indivíduo inserido nesse

²⁵ “Para se perceber um objeto, é necessário, antes de mais nada, acordar o sentido pelo qual nos apropriamos dele. A primeira tarefa da educação é desenvolver os órgãos dos sentidos. Isso é tão óbvio que não necessito de provas (...) mas me deleito em citar o próprio Marx que disse, nos seus manuscritos de 1844, que a tarefa da história era educar os sentidos. A visão, audição, o olfato, o paladar, o tato – esses cinco sentidos clássicos nos permitem experimentar os objetos tais como eles se oferecem a nós, no presente” (ALVES, 2003, p. 104).

sistema de valores que Makiguchi entende como plenitude de existência e chama de ‘felicidade’” (VOSS, 2013, apud ANTUNES, GODOY, VOSS, 2013, p. 59).

O corpoarte é uma proposição que busca desencadear processos cognitivos de saberes imbuídos destes valores, capazes de abraçar o diverso e o singular, distinguindo sem separar os diversos aspectos do conhecimento e da existência humana, evitando a disjunção e o mutilamento que caracterizam o pensamento ocidental tradicional. Se realmente é almejada uma educação de seres inteiros e capazes de decidir livremente o rumo de suas vidas, considerando o bem-estar individual e coletivo, vale perguntar: “É um direito fundamental do ser humano uma formação sensível e feliz, como a noção de *corpoarte* quer expressar?” (ANTUNES, GODOY, VOSS, 2013, p. 62).

Finalmente, o último aspecto do corpoarte a ser destacado é a noção de seleção de saberes na formação de um currículo. Assim como Apple (2011, p. 71), Antunes ressalta que o currículo se forma pela seleção de saberes dentro de uma tradição cultural da sociedade em que se insere e que esta seleção implica em critérios e valores (ANTUNES, 2010, p. 11). Considerando o currículo *em ação*, estes critérios de seleção partem de educadores que se propõem a revitalizar o ensino, tendo o corpoarte como motor destas mudanças (ANTUNES, GODOY, VOSS, 2013, p. 62). É indispensável considerar o universo cultural e familiar de cada unidade escolar, de cada coletividade, bem como as dimensões corpórea e estética da aprendizagem (IDEM, p. 59), para engendrar uma “educação por inteiro” (IDEM, p. 63). Desta maneira,

ficam ressaltados aspectos da cultura da e na escola, e a necessidade de compreender a dinâmica desses aspectos transpostos para o cotidiano escolar, inclusive do ponto de vista legal, no que compete de autonomia a cada unidade escolar em relação ao currículo (BRASIL, 1996, art. 26). (IDEM, p. 62).

Assim, este constructo abre possibilidade para que Educação Física e Artes sejam eixos de integração e produção de saberes, partindo das potencialidades do corpo e da arte no cotidiano escolar, contrariando esta concepção escolar que menospreza estes dois componentes curriculares em nome do paradigma técnico-linear que prioriza a formação de mão-de-obra em detrimento do ser (IDEM, p. 63).

Mudança ou transformação?

A óbvia constatação da urgência e da necessidade de se promover mudanças radicais e profundas para melhorar a qualidade da educação formal beira o lugar comum. Entretanto, é tão urgente quanto refletirmos qual é a natureza destas mudanças, quem as promove e em nome do que elas são feitas. E, principalmente, se estas mudanças realmente são transformadoras, ou se são apenas um “mudar para que as coisas permaneçam as mesmas”.

A crítica a BNCC está além da padronização da Educação Formal - que aplaina diferenças e cria mais desigualdades, em um país de grande extensão territorial e diversidade sócio-econômica-cultural como é o Brasil. Um currículo baseado em competências, compartimentado (por mais que assuma o discurso da inter e transdisciplinaridade) não apresenta nada de novo, pelo contrário: remonta a um paradigma técnico-linear, inspirado na lógica produtiva das fábricas e de enfoque instrumental, que tem predominado na educação pública e formal praticamente desde quando a escola moderna existe nos seus moldes clássicos. Retomando Lopes (2008, p. 68), este modelo não promove transformações genuínas na educação e nem na sociedade em que ela está inserida, simplesmente porque não a questiona: reproduz o seu modelo.

Neste modelo, em que planos e metas são elaborados institucionalmente, voltando-se para um rol de conhecimentos que um aluno virtual deve aprender e que um professor virtual deve ensinar, resistências se configuram, apesar das tentativas de controle técnico do processo educativo por parte daquilo que Gallo (2002) chama de “educação maior”. Tão necessário, porém, quanto refletir sobre estas mudanças que apenas tangenciam a superfície, é refletir sobre a natureza destas resistências. Apenas “acompanhar a maré”, mudando o discurso de acordo com as mudanças do discurso oficial, mas mantendo as mesmas práticas de sempre, também não promove transformações e torna-se parte deste círculo vicioso que ora denunciamos.

Para elaborar e empreender uma resistência ativa – capaz de produzir transformações – adotamos o conceito de currículo em ação, para pensar a educação formal a partir do que de fato ocorre na sala de aula, nas relações que se estabelecem entre docentes, estudantes e seu entorno. Alinho a este conceito a proposição de Gallo (2002) de professor-militante, que com

a alegria de um cão que cava seu buraco, trabalha a partir de suas contingências e limitações, mantendo seu caráter minoritário.

Em relação à concepção atual de currículo, se refletirmos sobre qual o lugar ocupado pelo corpo (enquanto presença viva de seres humanos inteiros, também como elemento expressivo e acionador de saberes) e pelas Artes (enquanto componente curricular e área de conhecimento), veremos que optar por estes aspectos como eixos de aprendizagem já configura em si um ato de resistência, por contrariar a lógica ainda vigente.

O constructo *corpoarte* é uma proposta de prática educativa centrada no corpo inter e transdisciplinar, que pressupõe religar a dimensão sensível e estética do conhecimento. Corpo e arte se unem para a construção de seres humanos cientes da sua condição sensível e para cultivar valores que dependem das relações de convivialidade de todos os envolvidos no processo escolar. Em termos cognitivos, corpoarte considera a felicidade, aspirando à “construção de um mundo, natural e culturalmente, viável e sustentável” (ANTUNES, GODOY, VOSS, 2013, p. 64-65).

Ter a felicidade – no sentido *makiguchiano* – como cerne do processo educativo também é um ato de resistência. A retirada de autonomia daqueles que estão diretamente envolvidos com o ato educativo em nome de um currículo prescritivo, centrado em um racionalismo tecnicista e ditado pelas exigências do mercado, se exacerba por meio de proposições que se declaram “inovadoras”, mas que de fato não são (como é o caso da BNCC) - entre outras estratégias, como avaliações institucionais externas, incapazes de considerar as especificidades das escolas que pretendem avaliar, bem como dos seres humanos que nela convivem, por exemplo. Este contexto é capaz de criar uma situação de infelicidade tamanha, capaz de fomentar distúrbios de ordem emocional em estudantes e docentes. Situação esta deflagrada em estudos na área da saúde e da educação, que não caberiam ser citados no presente estudo, devido à extensão e relevância deste assunto.

Para construir este modelo, é preciso opor-se a ideia de currículo prescritivo centrado em um rol de objetivos a serem alcançados e não nos seres que aprendem. Neste sentido, é imprescindível ressaltar o princípio da seleção de saberes, ou seja, *subjetivar* o currículo, como Apple (2011) e Antunes (2010, 2013) defendem. Nesse processo de seleção dos saberes, ficam exaltados o poder de decisão do profissional da educação, baseado em suas

dimensões pessoais e técnicas, calcado em valores que cultivem o bem, o benefício e a beleza, como Makiguchi preconizou.

Penso que o *corpoarte*, como estratégia de resistência ativa e feliz, não só substitui como transcende esta luta por mudanças significativas no contexto da educação formal. Por ser capaz de empreender transformações no plano da realidade, em vez da elaboração de mais um novo documento oficial, viver o *corpoarte* dentro de cada realidade escolar aponta para um horizonte possível, centrado no presente. Ampliar o território do corpo no mundo dos saberes engendrados pela escola, por meio da Educação Física e das Artes, pode promover as mudanças tão frequentemente reivindicadas na educação formal, porque esta se inicia no interior das escolas e no interior dos sujeitos que lá estão. Nas palavras de Antunes (2010, p. 19), é necessário empreender “uma reforma de dentro para fora; necessária; que aconteça!”.

Conclamar o conhecimento sensível e estético para se empreender uma resistência criativa e feliz aos ditames do *status quo* - como o *corpoarte* se propõe a fazer - é a forma de ser *professora-militante* que tenho adotado, enquanto professora de Artes na rede municipal de ensino de São Paulo e também como pesquisadora da área. A partir desse ponto de vista, proponho este estudo – como desejo de transformação, mesmo que minoritária e/ou precária. Bastante semelhante do ponto de vista de Mariotti:

(...) ao que parece, muitos de nós estão convencidos de que a alienação das massas, com todas as suas consequências, resulta da atuação de um establishment onipotente, ao qual é inútil resistir. *É com essa espécie de desculpa que costumamos fugir à responsabilidade de ter de lidar com o real. Convém não esquecer que tudo isso vem acontecendo com a nossa anuência, consciente ou não. Essa postura de vítimas, aliás, expressa-se em nossa tendência a dar pouco valor às iniciativas individuais para a transformação social: se sou uma vítima, e ainda mais estando isolado, como poderei mudar alguma coisa? Muitos parecem não entender que para superar essa circunstância é fundamental o desenvolvimento do fabulário, que aglutina as pessoas. Parecem não compreender também que para isso a palavra, as imagens, os sons e as sensações tácteis e olfativas precisam caminhar juntos, como meios de percepção e integração de nossa experiência no mundo.* (2005, p. 3, grifos nossos)

Estabelecemos o primeiro movimento teórico deste estudo situando o *corpoarte* em relação às teorias críticas de currículo, buscando articulá-lo com a minha trajetória de professora/pesquisadora. Assim, chegamos a dois conceitos-chave: felicidade e resistência, que serão aprofundados no capítulo a seguir.

Primeira Escala:

Afinal, o que é o corpoarte?

O mundo não é só sofrimento, mas também busca e experiência. Se a felicidade é fruto de um longo e arriscado caminho, é necessário recusar a caminhada e a adversidade para evitar qualquer risco de felicidade? E se a felicidade for produto da destilação, do refinamento do sofrimento? Basta-me saber que somente nosso progresso pessoal pode contribuir, de forma não enganadora, não falível, para o progresso geral.

Edgar Morin - Diários da Califórnia

Durante o exame de qualificação, as professoras integrantes da banca me apontaram que o corpoarte foi visto apenas nas entrelinhas e que era necessário uma longa e detalhada descrição de sua utopia e visão de mundo, uma vez que ele foi apresentado como principal aporte teórico da pesquisa. Além da dificuldade já relatada de apresentá-lo de maneira isolada, acreditei que essa escrita ensaística e tarantinesca²⁶ daria conta de mostrar o corpoarte, ao menos no relatório de qualificação. Falhei. Faz parte do jogo acadêmico assumir algum risco e de vez em quando falhar em nome da busca por lugares inexplorados.

A relutância de fazer um capítulo descritivo exclusivo naquele momento refletia a preocupação em mostrar o aporte teórico e seus pilares de uma maneira que fosse além da paráfrase, que não fosse mera repetição. Daí a descrição em contexto, mas é evidente que o aprofundamento é imprescindível. Como alguns aspectos do corpoarte já foram abordados, parece pertinente começar compartilhando um pouco de sua história²⁷ e de sua autora, a Prof. Rita Antunes, também co-orientadora deste estudo.

Quem é a Rita?



Figura 1: No ENGRUPEdança. Recife, 2013. Acervo pessoal.

²⁶ Referência ao cineasta estadunidense Quentin Tarantino, conhecido por seus roteiros não lineares e entrecortados.

²⁷ Esta seção é resultado de entrevistas com a Rita para entender como se tramam os fios da sua história de vida, que resultaram na articulação do corpoarte, bem como de conversas em outras ocasiões, como aulas e orientações. Por isso, esse tom afetuoso e quase nada formal.

Rita Antunes é professora de Educação Física formada pela UERJ (1980) e professora aposentada da Unesp do Departamento de Educação Física (campus de Bauru). A história de sua atuação profissional e acadêmica não pode ser contada sem mencionar sua prática do Budismo da vertente Daishonin²⁸ da Soka Gakkai Internacional – SGI; a inter-relação que ocorre entre tais dimensões; bem como todos estes elementos resultaram na elaboração do corpoarte, enquanto o constructo que sintetiza sua visão de mundo e de educação escolar. Ela conta que o início da prática do budismo, iniciada há 28 anos, foi consequência da insatisfação com sua vida em termos pessoais e profissionais. Para ela, o esforço constante de buscar o aprimoramento pessoal em prol da construção de uma existência pacífica para toda a humanidade é um exercício de humildade e também de arrogância, no sentido de arrogar para si essa condição de manifestar o potencial ilimitado do ser humano para criar felicidade para si e para os outros²⁹.

Nesse sentido, sua trajetória se assemelha a de seu *mestre*, o educador japonês Tsussenaburo Makiguchi (1871-1944). Makiguchi dedicou sua vida à educação, como professor e diretor de escola, e em 1928 se aproximou do Budismo, depois de uma série de eventos trágicos em sua vida. Segundo Voss (2013, p.38), esse período da vida de Makiguchi “levaram-no a meditar sobre o sentido da existência”. Voss (IDEM, p. 37) também coloca a adesão ao budismo Nitiren por Makiguchi como o fator chave para a terceira (e mais importante) reorganização de seu pensamento. Makiguchi - pesquisador autodidata que sempre buscou articular sua experiência educacional com seus estudos de geografia, bem como com suas leituras de autores ocidentais em áreas como filosofia e sociologia – não viu contradição entre seu pensamento³⁰ forjado ao longo de sua vida na educação com a filosofia

²⁸ Abordaremos essa questão mais adiante, na seção sobre a Filosofia de Educação de Valor (Soka), na seção *Resistência*.

²⁹ De acordo com o portal da Associação BSGI, que difunde a vertente Nitiren no Brasil e no mundo: “Seus conceitos principais são: a dignidade e a igualdade inerentes em todos os seres humanos; a unidade da vida e seu meio ambiente; o inter-relacionamento das pessoas que fazem do altruísmo o caminho viável para a felicidade pessoal; o potencial ilimitado de cada pessoa para a criatividade, e o direito fundamental de cultivar o auto-desenvolvimento por meio de um processo de reforma automotivada denominada de “revolução humana” (Disponível em <http://www.bsgi.org.br/quemsomos/historia_da_soka_gakkai/> acesso em 18/04/2017, 16h30).

³⁰ “Em um panfleto de 1935, resumindo suas teorias educacionais, Makiguchi escreveu: ‘Assim como minha pesquisa sobre o Sistema Pedagógico de Criação de Valores avançava e eu estava preparando a publicação do primeiro volume, eu estava motivado pela oportunidade de pesquisar o Sutra do Lótus, e minha atitude frente à religião estava sobre profunda transformação... Eu estava deslumbrado pela descoberta que o Sutra de Lótus não estava de maneira nenhuma em contradição com os princípios filosóficos e científicos que formam a base para nossa vida diária, e que diferia fundamentalmente de todas as práticas morais e religiosas que eu tinha estudado até então” (Disponível em <<http://www.tmakiguchi.org/assets/timeline/1928.html>>, acesso em 19/04/2017, 12h37, traduzido do inglês).

do Sutra do Lótus³¹, o que resultou no livro Sistema Pedagógico de Criação de Valores (em japonês *Soka Kyoikugaku Taikei*) em 1930. A Educação *Soka* (baseada nos ideais de Makiguchi) ocupa um lugar central nas proposições teórico-práticas de Rita. Desde 1992, ela participa do grupo de educadores da BSGI (Brasil Soka Gakkai Internacional), filial brasileira da SGI³² (Soka Gakkai Internacional), organização leiga criada por Makiguchi em 1930 (originalmente *Soka Kiyoku Gakkai* – Sociedade Educacional para a Criação de Valores Humanos), voltada para a difusão da filosofia humanística de Nitiren Daishonin. Entre 2005 e 2006, após ter participado de formação na Universidade *Soka* do Japão e visitado a Universidade *Soka* da Califórnia, nos EUA, Rita participou ativamente como voluntária na revitalização da proposta pedagógica da Escola Soka do Brasil - a única da América do Sul, situada na cidade de São Paulo, na região da Vila Mariana – o que incluiu ações como a revisão do Projeto Político-Pedagógico, formação em serviço para o corpo docente voltada para pesquisa e acompanhamento diário das aulas. Já aposentada no cargo de professora na Unesp, Rita buscou por grupos de pesquisa que tratassem de alguma maneira da valorização da pessoa humana e do corpo como eixo de produção de conhecimento. Começou a participar do GPDEE no Instituto de Artes na Unesp em 2007, participando de diversos projetos de pesquisa e desenvolveu seu projeto de pós-doutorado, intitulado “*Corpoarte: Releitura do Corpo na Educação. Território do corpo no mundo dos saberes*”, concluído em 2010.

Em relação a sua opção pela Educação Física, ela conta³³ que antes de ingressar na faculdade de Educação Física, passou no vestibular e chegou a ingressar em Medicina – mas desistiu por perceber que “lá não estava a saúde, e sim a doença”, o que pode nos apontar para uma leitura que sua opção pela educação física foi também uma opção pela valorização da pessoa humana no sentido do bem-estar e viver plena e ativamente. Segundo ela, as

³¹ “O Sutra de Lótus é um dos mais importantes sutras [coletânea de aforismos] no Budismo Mahayana e foi provavelmente escrito entre 100 AC e 200 DC. Já bem conhecido na Índia, o sutra tornou-se famoso e influente quando foi traduzido para o chinês por Kumarajiva no ano de 406. Depois que Chih-i fundou a escola T’ien-T’ai na no sexto século na China com base nos ensinamentos expostos por esse sutra, passou a ser considerado um dos sutras canônicos do budismo chinês. Após a escola T’ien-T’ai da China ter sido introduzida no Japão por Saicho e se tornado a seita Tendai, o Sutra do Lótus se tornou amado entre o povo como literatura.” (Disponível em <http://www.nichiren.or.jp/portuguese/teachings/sutra/> acesso em 19/04/2017, 12h44).

³² “O objetivo institucional da SGI é a difusão da filosofia humanística de Nichiren Daishonin, cuja diretriz básica é felicidade plena de toda humanidade. Por meio da construção de uma cultura de paz, promove atividades visando à criação de valores humanos conscientes da importância de contribuir, como missão pessoal, para o bem-estar das pessoas, atividades essas que são expressões concretas das diretrizes da SGI e da filosofia humanista de Nichiren.” (Disponível em: < http://www.bsgi.org.br/quemsomos/visao_e_missao/ > acesso em 19/04/2017, 13h43).

³³ Em aula da disciplina “Metodologias de pesquisa em dança” no Instituto de Artes da Unesp, em 16/05/2013.

proposições de Makiguchi e Daisaku Ikeda (atual presidente da SGI e principal propagador das ideias de Makiguchi, seu mais eminente interlocutor na atualidade) vêm abrindo caminhos para mediar um trabalho educativo centrado no corpo movimento desde 1991 (ano em que ingressou no curso de mestrado em Educação Física da Unicamp), na busca por alternativas à concepção formal de educação escolar, baseada na fragmentação e aprisionamento do corpo. Outro fator importante foi o contato com professores nos cursos de mestrado e doutorado (ambos pela Unicamp) que propagavam uma visão mais ampla para o corpo e movimento humanos – os estudos da corporeidade – influenciada pelo contato com o filósofo Manuel Sérgio, como ela mesma relata em seu relatório de pós-doutoramento:

No bojo das rupturas paradigmáticas recentes, que também alcançaram a Educação, a que se refere à visão de corpo na Escola no Brasil sofreu grande impulso com reflexões e reformulações teóricas, até mesmo de denominações, disseminadas com a produção científica em Educação Física, a partir das décadas de 1970 e 1980, principalmente as inspiradas na Motricidade Humana trazidas pelo filósofo português Manuel Sérgio (1989), como pesquisador visitante da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas – FEF/Unicamp. Foram ideias que repercutiram inclusive na última reformulação curricular oficial dos cursos superiores nessa área, incluindo o surgimento de novas disciplinas que contemplam a Corporeidade e conteúdos afins, assim como de novos cursos direcionados à Área de Humanidades em vez da Saúde. (ANTUNES, 2010, p. 7).

Segundo ela, a valoração da pessoa humana, isto é, forjar um processo formativo capaz de criar seres humanos para o exercício de sua plenitude e liberdade - passa pela consciência de sua corporeidade, pois é o que permite a realização do sujeito. Sendo o corpo a concretização de nossa presença no mundo, é ele que permite que a materialização de nossos sonhos e desejos. Ela também relata que sua formação inicial, na UERJ, enfatizava o caráter pedagógico da Educação Física – diferente da UFRJ, que tendia para uma formação de visão desportivista. O aspecto pedagógico da sua formação inicial e a ênfase na formação filosófica dos cursos de pós-graduação *scriptu sensu* em Educação Física na Unicamp contribuíram para engendrar essa visão em Educação Física com ênfase no ser que se move – fortemente influenciada por Parlebás (1989).

A especialização no método Dança Educação Física de Edson Claro³⁴, feita entre 1993 e 1994 na UNIFEC (Universidade para Formação, Educação e Cultura do ABC) também é um

³⁴ Edson Claro (1949-2013) foi atleta, coreógrafo e professor, com atuação nas cidades de São Paulo, Guarulhos (SP) e Natal (RN). Criou o método Dança Educação Física, buscando a simbiose entre essas duas áreas, com metodologias variadas como o estudo de técnicas ortodoxas de dança – dança moderna, jazz, sapateado, de Educação Somática e sensibilização do corpo – que ele costumava denominar “técnicas alternativas”: Feldenkrais, Idiokinesis, Bertherrat, Alexander, Stokoe, yoga e tai-chi. Também coordenou e fundou o curso de pós-graduação *latu sensu* em Dança e Consciência Corporal (1995) e o Curso de Licenciatura em Dança na

elemento importante na formação do pensamento e da prática educativa de Antunes, que se sintetiza no corpoarte - principalmente em relação às aproximações entre Educação Física e Artes, buscando contribuições de ambas as áreas, no entanto, sem anular suas especificidades. Outro aspecto do pensamento de Rita que pode ser considerado como um dos ecos de sua formação no método Dança Educação Física é a consideração da corporeidade do corpo docente, desde a formação inicial³⁵. Sua tese de doutoramento “*Corpo: em busca de si, esse estranho... No encontro com o Outro*” (1997) apoia-se nessa proposição. Por meio de uma série de vivências corporais promovida com sete professoras do Ensino Fundamental I (antigo primeiro grau) de uma escola da rede municipal de Bauru, este trabalho buscava contribuir “para o aprimoramento da docência, a partir do autoconhecimento, tendo por base o princípio fundamental de felicidade para a formação de valores para uma vida criativa” (ANTUNES, 1997, p. 10).

Sua relação com a escola pública, segundo ela, é de gratidão. Ela compreende sua profissão a partir da visão budista, quando diz que para ela o exercício do magistério traduz-se na realização de nossa missão no mundo como seres humanos, na condição de eternos aprendizes. Foi estudante da escola pública desde o ensino básico, e em 1973 formou-se no curso Normal. Ainda como normalista iniciou sua carreira no magistério, sendo selecionada dentre as alunas com o melhor desempenho no curso para atuar como monitora em turmas de 1º ao 4º ano do antigo Primário (hoje, Ensino Fundamental). Depois, como professora de Educação Física, atuou nas redes municipal e estadual do Rio de Janeiro e na rede municipal de Campinas. Ela conta que durante 16 anos, dividiu-se entre a atuação em sala de aula e o emprego de telefonista internacional na antiga Embratel, que por oferecer um salário maior do que o de professora do ensino básico ajudou a sustentar seus estudos e sua carreira de professora por todo este tempo.

Depois de concluir seu pós-doutorado, retornou ao ensino básico – é professora da rede municipal do Rio de Janeiro desde 2011, ano em que a conheci. Para quem se admira da

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2009). Fontes: Documentário Figuras da Dança (Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=OULzpmcTOu8> > acesso em 19/04/2017, 18h09) e VIEIRA, Marcilio de Souza. *Práticas e Interfaces na Dança de Edson Claro*. Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), 2015. (Disponível em: < <http://www.portalandia.org.br/anaisarquivos/5-2015-6.pdf> > acesso em 19/04/2017, 18h16).

³⁵ De acordo com depoimentos de bailarinos, coreógrafos e professores formados por ele no documentário referido anteriormente, Claro buscava a conscientização dos indivíduos na sociedade juntamente com a conscientização das possibilidades de seus corpos. Para ele, a consciência corporal seria capaz de refletir na consciência do professor, de como este profissional lida com os corpos de seus educandos.

atitude de Rita em voltar a atuar na educação básica, ela responde que na realidade não houve retorno, porque ela nunca saiu de fato, visto que sua atuação como professora universitária e pesquisadora sempre manteve o foco na escola, sobretudo na escola pública.

Considerando o aforismo de Maturana e Varela (2010, p. 32) “Tudo que é dito, é dito por alguém”, a tarefa de compreender o corpoarte em sua totalidade, com sua utopia e visão de mundo, ficaria incompleta sem conhecer quem o propôs – não somente a pesquisadora Rita, mas também a professora, a atleta, a budista. Todas as facetas que contribuíram para formar sua pessoa e posteriormente, o corpoarte.

A tapeçaria: estado da arte

O corpoarte é resultado da tecitura destes fios de vida, pesquisa e educação, enquanto estágio de pós-doutoramento de Rita Antunes no Instituto de Artes da Unesp. No entanto, Antunes não é a única tecelã. A colaboração de mais duas interlocutoras e parceiras têm sido fundamental para a construção do referencial teórico do corpoarte: as professoras Kathya Godoy (Unesp) e Rita Voss (UFPE). Juntas, as três autoras tem assinado publicações sobre o corpoarte em plataformas variadas.

Basicamente, quatro textos delineiam a proposta do corpoarte, escritos e/ou publicados entre 2010 e 2013. O primeiro, *Corpoarte: Releitura do corpo na educação. Território do Corpo no Mundo dos Saberes*, é o relatório do estágio pós-doutoral realizado na Unesp. Neste texto, Antunes (2010) apresenta o corpoarte como um *constructo* (conceito de ordem prática) e como um eixo para os temas transversais³⁶ “que se volta ao sujeito e não a algo externo a ele” (ANTUNES, 2010, p. 6). Adotando a visão de Geraldi (1994) de *currículo em ação*, propõe um novo olhar para o currículo, enquanto prática educativa articulada pelos componentes curriculares Educação Física e Artes, voltada para o ser humano que é considerado em todas as suas dimensões, a começar por sua corporeidade. Esta definição

³⁶ Os temas transversais (BRASIL, 1997) foram propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais como questões sociais e humanas presentes no contexto nacional de maneira que perpassassem o currículo convencional dividido por áreas de conhecimento, como “um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais”. Os temas inicialmente propostos foram Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual, com abertura para a proposição de novos temas. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>> Acesso em 01/05/2017, 10h41).

operacional é sustentada pelo pensamento complexo *moriniano* e pelo sistema *soka makiguchiano*, sempre em busca da religação dos saberes e de uma aprendizagem voltada para a felicidade humana³⁷. (IDEM, p. 19). Este primeiro texto é ampliado em *Corpoarte: releitura do corpo na educação a partir da plataforma educação física, arte, dança*, como parte do livro *Dança: desafios e dilemas na contemporaneidade* (2013), resultado do 3º ENGRUPEdança (Encontro nacional de grupos de pesquisa em dança), realizado em 2011 na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Neste capítulo, Antunes (IDEM, p. 88), avança na proposição do corpoarte, situando-a na interface entre dança e educação, entendendo o “ensino de dança na escola não como técnica, mas como arte em movimento” (IDEM, p. 109). A transversalidade do corpoarte é enfatizada, colocando a presença e expressão corporais não só como um ponto aglutinador de conteúdos de ensino, mas como aquilo que capaz de integrar o ser humano com a sensibilidade que o marca e distingue no mundo (IDEM). Neste texto, Antunes também explicita o termo cunhado – a união de *corpo* e *arte* – é intraduzível (como *saudade*, por exemplo). “É um termo para ser lido assim, sem tradução em qualquer outra língua” (IDEM).

Espiral dos sete saberes e experimentações do corpoarte (2010), assinado por Antunes e Voss, foi publicado nos anais da Conferência Internacional sobre os Sete Saberes Necessários para a Educação do Presente, realizado em 2010 na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Neste artigo, as autoras propõem um modelo híbrido de experimentações práticas do corpoarte associadas aos sete saberes para educação do futuro, de Edgar Morin. A espiral é a forma escolhida para representar um modelo de educação complexa na qual está presente uma “abertura cognitiva para o conhecimento e autoconhecimento” (ANTUNES; VOSS, 2010, p. 4). Por meio de experiências expressivas e corporais, pretende-se vivenciar de maneira encarnada estes saberes, havendo abertura à criação de quem as propõe, “uma vez que os saberes se constituem, como na espiral, em inspirações para uma didática complexa, isto é, de religação do sujeito com o mundo, com a vida e consigo mesmo” (IDEM, p. 7).

Corpoarte: felicidade e educação dos sentidos como ponto de partida para os direitos humanos (2013), publicado na Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos³⁸ é de tripla

³⁷ Antunes entende essa religação de saberes também como uma verdadeira *religião*, retomando a etimologia da palavra (do latim *religare*), em que valores e crenças se traduzem em atitudes cotidianas, em que “a prática da fé é a própria vida diária” (palavras dela, parafraseando Ikeda).

³⁸ A RIDH - Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos é uma publicação acadêmica semestral do Observatório de Educação em Direitos Humanos, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas, da

autoria, assinado por Antunes, Voss e Godoy. Entendendo o corpoarte como estratégia cognitiva, a fim de engendrar um modelo educativo que compreende a felicidade como direito humano fundamental, as autoras apresentam sua proposta partindo da perspectiva de três autores – Henri Wallon, Tsussenaburo Makiguchi e Edgar Morin. Este artigo amplia a *constelação teórica* (termo usado por elas) do corpoarte, adicionando a contribuição do pensamento walloniano, que permite vislumbrar o ser humano e seu desenvolvimento de maneira integral e integradora, já que considera que “a pessoa constitui-se do entrelaçamento entre as condições orgânicas e as condições de existência cotidiana, em uma determinada sociedade, cultura e época por meio de uma dinâmica própria” (ANTUNES; GODOY; VOSS, 2013, p. 53). Além da interação entre o ser humano e seu entorno, Wallon também considera a constituição da pessoa resultante da integração de fatores que ele chamou de *conjuntos funcionais*, interdependentes e coexistentes: ato motor, conhecimento, afetividade, pessoa. A emoção, para Wallon, é uma pedra fundamental desses conjuntos, “uma linguagem antes da linguagem”, “é orgânica e se expressa por meio das atitudes e posturas que o corpo revela. O corpo ‘decalca’ as emoções e é por ele que expressamos o que sentimos” (IDEM). A incorporação das contribuições de Wallon ao corpoarte torna a proposição mais completa e coaduna com os outros autores de sua constelação teórica, já que

O que se desenha pedagogicamente em Wallon é que não se pode pensar uma educação humanista sem considerar a constituição do sujeito cognoscente, uma vez que a cognição é estratégia racional acionada pelas dimensões emocionais, motoras e afetivas. A perspectiva walloniana coopera para o entendimento de uma pedagogia que necessariamente deve partir da condição fenomenológica do sujeito.

Da série de artigos e publicações sobre o corpoarte, este último é o mais influente na elaboração do projeto transdisciplinar de vivências corporais e artísticas realizado como a parte empírica deste estudo, o Projeto Múltiplas Linguagens e Direitos Humanos, realizado com estudantes de EJA do CIEJA Prof. Rose Mary Frasson. Além de explicitar as bases teóricas e filosóficas do constructo, também é propositivo na medida em que coloca a felicidade como direito humano fundamental, abrindo uma possibilidade de encarar o corpoarte também como estratégia para educação em direitos humanos (EDH).

Temos uma visão proativa. Ao invés de esperar o extermínio profetizado nos abater, cabe à humanidade humildemente rever sua história e redirecionar suas ações sobre a Terra. Para que isso seja possível, *sentir, perceber, pensar e interferir precisam estar integrados* e resultar em sistemas de organização social para o *desenvolvimento e fortalecimento de culturas de convivialidade, de*

equidade, de respeito à vida, à diversidade humana e à biodiversidade do planeta. Trata-se de defender um processo de enculturação vivenciada na educação que religa instâncias separadas e menos valorizadas no desenvolvimento do conhecimento ocidental, como a do corpo entendido aqui como um acionador cognitivo, que opera na lógica do sensível. Consideramos que com a arte esse corpo adquire um sentido verdadeiramente humano, religando as instâncias de natureza e cultura, os aspectos sensíveis e espirituais da existência humana. (ANTUNES; GODOY; VOSS, 2013, p. 50, grifos nossos).

Neste ponto é que arrematamos uma nova laçada no nosso tecido: a relevância que esta pesquisa pode assumir para a concretização do corpoarte como proposição teórica e prática. Como já esclarecemos na apresentação, o corpoarte não carece de uma validação e já é em si uma realidade, visto que resulta da trajetória profissional e acadêmica da Prof. Rita, bem como de suas parceiras. Nos seus textos e falas, tanto em aulas quanto em orientações, ela esclarece sobre a importância de que o corpoarte seja *vivido* na realidade de cada professor, cada escola que se propuser a colocá-lo em prática. Também é explícita que a intenção de Antunes de que o corpoarte seja também uma estratégia para a formação docente, seja ela inicial ou continuada,

com o intuito de captar para o *corpo*, tanto o olhar, quanto o pensar e agir acadêmicos, sob os quais professores são formados inicial e continuamente, adotando-o como mote à abertura e/ou ampliação de possibilidades interativas entre os saberes do ser e do mundo, assim como entre os que ensinam e aprendem.

Assim, neste estudo assumo o corpoarte em sua dimensão de prática *pedagógica*, como uma estratégia para incluir o corpo como acionador cognitivo para desenvolvimento da sensibilidade e da criação no ensino de Artes no ambiente escolar formal em que atuo. Enquanto definição operacional (constructo), não está presente apenas como aporte teórico, mas como operacionalizador da prática. Também importa seu caráter *curricular*, raciocínio que foi desenvolvido no capítulo de decolagem. Em termos de currículo, ele opera subvertendo a ordem do paradigma técnico-linear, ao centrar-se nos sujeitos e não em uma lista de objetivos definida previamente sem considerar a realidade de cada escola, em suas carências e potencialidades. Subverte também a ordem de importância atribuída aos componentes curriculares, colocando Educação Física e Artes como eixos de ação - tradicionalmente menosprezados - em detrimento de áreas consideradas mais nobres ou de maior utilidade prática. Dessa maneira, adotar o corpoarte como prática educativa assume um caráter estratégico, tanto em termos operacionais e/ou curriculares, quanto de *resistência* ao paradigma técnico-linear predominante no modelo educativo atual. Esse caráter de resistência confere também ao corpoarte uma dimensão *crítica*, de práxis política frente aos desafios da minha prática pedagógica, objeto de estudo desta pesquisa.

Em relação à pesquisa, visto que ela se volta para minha própria prática pedagógica, assumo o corpoarte em sua dimensão *formativa*, em dois momentos: quando faço uma revisão dos dez primeiros anos da minha atividade docente (em *O Mapa da Viagem*), e quando reflito sobre minha prática atual, fazendo um registro sistemático do *Projeto Múltiplas Linguagens e Direitos Humanos*. Ao me colocar como *sujeito* da pesquisa, o que busco é construir uma ponte entre o início da minha atuação docente (cheia de angústias, mas também de esperanças), e o momento atual, em que o caminho da pesquisa acadêmica contribui para sistematizar uma práxis que lance bases para o futuro. Que possa permitir minha formação continuada tanto quanto subsidiar formação de outros docentes, de diversas áreas, como prof. Rita almeja. Esta é a primeira dissertação que adota o corpoarte como aporte teórico. De fato, é uma grande responsabilidade, mas também é uma pequena senda que se abre.

Para examinar os fios do nosso tapete mágico, com o intuito de nos aprofundarmos em suas bases teóricas e filosóficas, adotemos o paradigma complexo da distinção (MORIN, 2011, p. 9). Sem separar os elementos que o compõem, buscando uma visão do conjunto. Especificamente, dois fios do corpoarte são centrais para tecer o nosso tapete mágico e voar pelo País dos Saberes. Dois aspectos, duas forças complementares que se sobressaem no tecido. Assim como na proposição do corpoarte, um valor tem sido fundamental na minha busca, desde o primeiro momento em que pisei pela primeira vez em sala de aula. Felizmente, não aguento infelicidade por muito tempo e para mim, pessoal e profissionalmente, este foi o resultado do pensamento disjunto que aparta teoria da prática, razão de sentidos, quando iniciei minha trajetória docente. Estava profundamente infeliz e jamais aceitei os conselhos de colegas de trabalho, tanto professores quanto gestores, de me conformar com esta realidade. No entanto, ao compreender a educação como tarefa complexa, aos poucos fui percebendo que a minha rebeldia carecia de estratégia – o corpoarte - que vejo primordialmente como a busca da tão sonhada, porém possível:

Felicidade...

Felicidade é uma palavra perigosa, e dificilmente pronunciada nas discussões acerca da educação. Entretanto, a felicidade é ou pelo menos deveria ser a razão de todas nossas ações e escolhas, porque é o que faz valer nossa existência no mundo. Se nos meios educacionais a felicidade é ignorada ou desprezada, na vida cotidiana ocorre o oposto. Banalizada em nome dos ditames do mercado e do consumo, ela deixa de ser um valor que impulsiona a luta pela dignidade da vida humana para se tornar mais uma mercadoria. Por

isso, é necessário que façamos na nossa parada uma reflexão sobre a polissemia que a palavra felicidade pode carregar na contemporaneidade.

Tiburi (2011, p. 47)³⁹ faz uma distinção pertinente para nossas discussões entre felicidade publicitária e felicidade filosófica. A primeira é imediatista e não aponta para um devir, “apresenta-se como mágica, está ao alcance dos dedos e não promete um depois. Ilude que não há morte e com isso e com isso dispensa do futuro” (IDEM). Frei Betto⁴⁰ (s/d) vai além, dizendo que as marcas estão se constituindo em “uma nova religião” e que a mercadoria passou a ocupar lugar central na constituição da subjetividade, por meio do fetiche:

A tese não carece de lógica. Marx já havia denunciado o fetiche da mercadoria. Ainda engatinhando, a Revolução Industrial descobriu que as pessoas não querem apenas o necessário. Se dispõem de poder aquisitivo, adoram ostentar o supérfluo. A publicidade veio ajudar o supérfluo a impor-se como necessário.

E vai além, ao dizer que o consumo está substituindo as relações humanas:

A mercadoria, intermediária na relação entre seres humanos (pessoa-mercadoria-pessoa), passou a ocupar os pólos (mercadoria-pessoa-mercadoria). Se chego à casa de um amigo de ônibus, meu valor é inferior ao de quem chega de BMW. Isso vale para a camisa que visto ou o relógio que trago no pulso. Não sou eu, pessoa humana, que faço uso do objeto. É o produto, revestido de fetiche, que me imprime valor, aumentando a minha cotação no mercado das relações sociais. O que faria um Descartes neoliberal proclamar: "Consumo, logo existo". Fora do mercado não há salvação, alertam os novos sacerdotes da idolatria consumista.

Nesse processo o consumo é sacralizado pelo discurso da publicidade. Parafraseando Baudelaire (2007, p. 11), quando disse: “o belo não é senão a promessa de felicidade”, podemos dizer que a publicidade produz uma promessa de felicidade por meio do consumo. No entanto, não cumpre tal promessa.

A propaganda vive do ritual de sacralização de bugigangas no lugar de relíquias, e o consumidor é o novo fiel. Nada de novo em dizer que o consumismo é a crença na igreja do capitalismo. E que o novo material dos ídolos é o plástico.

Tudo isso pode fazer parecer que a felicidade foi profanada para entrar na ordem democrática em que ela é acessível a todos. O sistema é cínico, pois, banalizando a felicidade na propaganda de margarina, em que se vende a “família feliz”, ou de carro, em que se vende o status e certa ideia de poder, a torna intangível pela ilusão de tangibilidade.

Sacralizar, sabemos, é o ato de tornar inacessível, de separar, de retirar do contato. Na verdade, o que se promove na propaganda é uma nova sacralização da felicidade pela pronta imagem plastificada que, enchendo os olhos, invade o espírito ou o que sobrou dele. A felicidade capitalista é a morte da felicidade por plastificação. (TIBURI, 2011, p.47).

³⁹ Este texto também está disponível em: < <https://revistacult.uol.com.br/home/industria-cultural-da-felicidade/> > acesso em 20/04/2017, 13h58.

⁴⁰ In: Religião do Consumo. Disponível em: < <http://www.correiocidadania.com.br/antigo/ed238/opinioao.htm> > acesso em 20/04/2017, 13h55.

No entanto, Tiburi (IDEM) atenta para que não nos esquivemos das discussões acerca da felicidade, mesmo que seu mau uso tenha deturpado seu sentido filosófico mais profundo de ideal ético de uma vida justa: “A felicidade sempre foi mais do que essa ideia de plástico. Tirá-la da cena hoje é dar vitória antes do tempo ao instinto de morte que gerencia a agonia consumidora do capitalismo”. Daí decorre a distinção feita em seu texto entre felicidade publicitária e felicidade filosófica. Para ela, a felicidade filosófica é aquela da *eudaimonia*⁴¹, que para os gregos corresponderia a

ideia da vida justa em que *a interioridade individual e as necessidades da vida exterior entrariam em harmonia*. Felicidade era o nome dado ao sentido da pensante existência humana. Estado natural do pensamento reflexivo, ela seria *o oposto da alienação em relação a si mesmo, ao outro, à história e à natureza*. (IDEM, *grifos nossos*).

Assim, “a felicidade seria, no seu ápice, o prazer da reflexão que ultrapassa qualquer contentamento” (IDEM) e decorre “da *promessa a ser realizada a cada ato em que a aliança entre pensamento e ação é sustentada*. Ela envolve uma *compreensão do futuro, não como ficção científica, mas como lugar da vida justa que se constrói no tempo presente*. (IDEM, *grifos nossos*).

Esta visão é bastante semelhante à de Tsussenaburo Makiguchi, algo que não se trata de uma coincidência, já que ele foi um leitor de filosofia ocidental. Baseado no sistema filosófico de *verdade, bem e beleza*, que segundo Voss (2013, p. 68) são valores que “ensejaram o discurso científico” em sua base⁴², Makiguchi ressignificou tais valores em seu sistema pedagógico convertendo-os em *bem, beleza e benefício* (IDEM). Para ele, o bem viver significa vivenciar “plenamente a condição humana de criar tais valores” (IDEM), cujo objetivo é a felicidade (IDEM, p. 69). A felicidade makiguchiana não significa em absoluto a ausência de problemas ou uma postura alienada frente a eles, como já mencionamos anteriormente. Voss (IDEM, p. 68) afirma que esta felicidade

⁴¹ Literalmente, 'eudemonismo' significa "posse de um bom demônio". É gozo ou fruição, cujo resultado final é a prosperidade, a felicidade. Filosoficamente, toda tendência ética segundo a qual a felicidade é o sumo bem. Para os eudemonistas, sempre haverá compatibilidade entre bem e felicidade, pois a felicidade é o prêmio da virtude. Disponível em < <http://sbgfilosofia.blogspot.com.br/2013/09/eudaimonia.html>>. Acesso em 20/04/2016, 15h04.

⁴² Segundo Voss (2013, p. 70), a tríade verdade, bem e beleza, colocado pelo filósofo Immanuel Kant é a base para a concepção pragmática de felicidade que Makiguti elaborou, mesmo que ele tenha feito oposição à ideia verdade – para Makiguti, uma noção categórica difícil de conciliar “com algo relativo, inconstante e frágil como a felicidade” (IDEM). Nesse sentido, Kant é um importante interlocutor de Makiguti: “Á felicidade, como objetivo do desenvolvimento humano, segundo a visão liberal e progressista do século XIX, o filósofo opõe a crítica como único meio de, por um pensamento que pensa a si próprio, superar-se em seus próprios domínios. Esse é o objetivo recorrente da ciência ao inscrever-se em num discurso validado por regras e procedimentos próprios, voltando-se para os problemas que ela mesma se coloca” (IDEM).

Não é algo abstrato nem postergado. Ela se realiza no domínio da experiência bem-sucedida de homens e mulheres no mundo vivido. Portanto, a experiência situa-se pragmaticamente no seio da vida vivida, em meio às relações mais próximas e imediatas, comunitárias.

No entanto, essa concepção não deve ser confundida com hedonismo⁴³, pois é uma concepção que supõe “as resiliências, a capacidade das pessoas para superar os obstáculos e resistir às pressões” (IDEM, p. 69). Para Makiguchi, felicidade significa “criar valores para si, para o outro e para a coletividade, em um sistema que bem, benefício e beleza estão integrados” (IDEM). Os elementos da tríade makiguchiana podem ser assim descritas:

- ✚ *Beleza*: “aquilo que traz satisfação à sensibilidade estética do indivíduo” (IKEDA, 2010, p.25). Cultuar o belo corresponderia ao “aprimoramento interior das qualidades subjetivas que, por extensão, adicionam qualidades estéticas à existência” (VOSS, 2013, p. 69);
- ✚ *Benefício (que também pode ser traduzido como ganho ou utilidade)*: diz respeito à vida material dos indivíduos na sociedade, “aquilo que desenvolve a vida individual de maneira holística” (IKEDA, 2010, p. 25), “o aspecto material da vida que resulta de necessidades reais ou imaginárias” (VOSS, 2013, p. 69);
- ✚ *Bem (ou bondade)*: corresponde aos “valores compartilhados pelo indivíduo na sociedade” (IDEM), “aquilo que contribui para o bem estar da sociedade humana como um todo” (IKEDA, 2010, p. 25).

Como já dissemos, a tríade makiguchiana é uma adaptação do sistema de valor neokantiano verdade, bem (ou bondade) e beleza (IKEDA, 2010, p. 25). O que difere, porém, o sistema de Makiguchi da tríade de Kant é a remoção da verdade “por considera-la essencialmente uma questão de identificação e correspondência” (IDEM). Em vez disso, Makiguchi considera o *valor* o fundamento de seu sistema, enquanto julgamento subjetivo e temporal. “Enquanto a verdade identifica as qualidades e propriedades essenciais de um objeto, o valor pode ser considerado a medida da relevância ou do impacto de um objeto ou acontecimento sobre o indivíduo” (IDEM, p. 26). Criar valores significa a criação de parâmetros de julgamento para os sujeitos em uma determinada localidade e temporalidade, isto é, enraizados na vida cotidiana e sempre pautados na tríade bem, benefício e beleza, cujo

⁴³ “Doutrina segundo a qual o prazer é o único verdadeiro bem. Há três tipos de hedonismo: o psicológico, que sustenta que as pessoas procuram inevitavelmente o prazer; o ético, que considera que a obrigação dos seres humanos é procurar o prazer; e o reflexivo, que afirma que aquilo que dá valor a qualquer ocupação é o prazer. Nalgumas teorias consequencialistas, como o utilitarismo de Jeremy Bentham (1748-1832) e de John Stuart Mill, o prazer constitui o critério para julgar as ações. Na Antiguidade, o hedonismo está sobretudo associado aos Cirenaicos e aos Epicuristas.” Disponível em: <<http://bit.ly/2qFzpg5>> Acesso em 21/05/2017, 23h55.

objetivo maior a felicidade. Segundo Voss (IDEM, p. 69), esta “é uma arte de que deve ser ensinada como maestria”. O aprendizado nesta visão necessariamente acontece por meio da interação e da experiência:

Criar valores também significa aprender sempre, interagir com o mundo desde o nascimento até a morte. A própria vida, nesta perspectiva, é conhecimento de primeira mão. A formação do sujeito deve ser mais do que propositiva; deve possibilitar a construção da felicidade calcada no modo como as pessoas vivem. (IDEM).

Apesar da visão subjetiva para a criação de valores, esta não deve ser confundida com individualismo extremo, pois a educação *soka*⁴⁴ presume a convivialidade, a existência conjunta dos indivíduos em sociedade. Na interação entre indivíduo e sociedade é que se inscreve a necessidade de cotidianamente fazer escolhas com base nos valores que levem a felicidade (IDEM, p. 71). O aprendizado *soka*, ou seja, aprender a formular juízos sobre o mundo deve ser prático, inscrito numa experiência individual (mas não individualista) e singular: “É a experiência que deverá informar que não é bom fazer o mal a alguém e recomendável fazer o bem” (ROUSSEAU, 2004, citado por VOSS, 2013, p. 72).

Tal aprendizado não supõe somente a capacidade de fazer julgamentos de valor, supõe a *criação* destes valores. Assim a criatividade ganha uma importante dimensão no sistema *soka*, quando está mobilizada para o desenvolvimento do potencial dos indivíduos para a realização da vida humana em plenitude e “voltada a uma aprendizagem estruturada e aberta” (VOSS, 2013, p. 72). Makiguchi (2002, citado por VOSS, 2013, p. 72) faz uma interessante reflexão sobre este aspecto:

(...) devemos observar que a criatividade parece ser uma característica peculiar à educação do homem. Muitos animais são orientados pelos pais, sendo possível até suplantarem o homem nas destrezas que desenvolvem, mas seu comportamento é instintivo, passa de geração a geração, seguindo os mesmos padrões de associação. Mudanças comportamentais em animais provocam modificações físicas no organismo, o que caracteriza a evolução. *Já a aprendizagem humana não é estruturada na conformação corporal ou na informação genética.* As habilidades que uma geração aprende por si mesma não são transmitidas para a próxima, a não ser através da educação. *Essa natureza comparativamente aberta e estruturada da aprendizagem é o fator principal no desenvolvimento da criatividade humana.* (grifos nossos).

Apesar desta colocação de Makiguchi necessitar de uma atualização, ela é bastante assertiva. Visto que, ao contrário do ele disse, a capacidade humana de conhecer está

⁴⁴ Nas palavras de Ikeda (2010, p. 26): “Seguindo a sugestão de seu jovem discípulo, Jossei Toda, Makiguti cunhou o neologismo *soka* para criação (*sozo*) de valor (*kachi*)”. Logo, educação *soka* é o sistema educacional criado a partir da proposição de Makiguti que a educação escolar deve ser voltada a criação de valores para uma vida criativa e feliz.

profundamente enraizada em processos biológicos e na nossa estrutura corpórea, como atestam as pesquisas de Maturana e Varela (2010), por exemplo. Porém, estas não se realizam sem a aprendizagem social, isto é, em meio ao grupo de pertencimento dos indivíduos, possibilitadas pelas estruturas formadas a partir de comportamentos filogenéticos e ontogenéticos⁴⁵ (MATURANA e VARELA, 2010, p. 221). Entretanto, as visões de Makiguchi e de Maturana e Varela correspondem em relação à visão estruturada da aprendizagem e criatividade humanas. Apesar de termos uma estrutura biológica que nos permite o conhecimento, ela não nos determina por completo: estamos constantemente em *deriva*⁴⁶, resultante da interação das nossas estruturas com o meio, ou nas palavras de Makiguchi, temos uma natureza aberta de aprendizagem. Sobre a criatividade, Maturana e Varela afirmam que a dimensão criativa do humano é individual e existe para o social, para que cada indivíduo contribua singularmente com a manutenção do grupo: “o sistema social humano amplia a criatividade individual de seus componentes, pois esta existe para eles” (IDEM, p. 220).

Rubem Alves também dedicou uma boa parte de suas linhas para tecer considerações sobre a criatividade humana. Ele dizia que a “mãe” da nossa criatividade e pensamento são as limitações de nosso corpo e contrapunha nossa imperfeição à perfeição de animais de outras espécies, cujos corpos seriam “melodias acabadas”.

(...) homens também são melodias. Interrompidas, inacabadas como “A arte da fuga”, de Bach, que morreu antes de termina-la (...) Deus (ou a evolução) compôs só um pouquinho, muito pouco – escolheu os instrumentos da orquestra, tocou a introdução e, com um sorriso matreiro na boca, disse assim para a melodia iniciada: ‘Termine-se! Se você não se terminar, você vai desaparecer!’ E esta é a história da humanidade: os homens, as culturas, tentando continuar a composição inacabada. (ALVES, 2003, p. 120-121).

O caráter inacabado da melodia humana e nossa capacidade de continuar a composição correspondem à nossa capacidade de criarmos a nós mesmos constantemente – aquilo que Maturana e Varela chamaram de *autopoiese*⁴⁷. Criando a nós mesmos

⁴⁵ De acordo com Maturana e Varela (2010, p. 191): “se as estruturas que as tornam possíveis determinadas condutas nos membros de uma espécie se desenvolvem somente se há uma *história particular de interações*, diz-se que as estruturas são *ontogenéticas* e que as condutas são aprendidas.” As condutas filogenéticas correspondem às condutas inatas da espécie, isto é, são estruturais e dadas pela sua história evolutiva.

⁴⁶ Maturana e Varela chamam de *deriva estrutural* o processo de conservação dos seres vivos de sua adaptação ao meio em que vivem, conservando sua estrutura (invariância). Segundo eles, “não é necessário uma direcionalidade externa para gerar a diversidade e a complementaridade entre organismo e meio” (IDEM, p. 131).

⁴⁷ “Nossa proposta é que os seres vivos se caracterizam por literalmente produzirem de modo contínuo a si próprios, o que indicamos quando chamamos de *organização autopoietica*” (IDEM, p. 52).

continuamente, também criamos um mundo, por meio das nossas invenções – ferramentas, técnicas, ciências, brinquedos, artes e a *linguagem*⁴⁸, esta última, invenção nossa de comunicar.

Encontramos aqui um ponto importante na tecitura do nosso tapete mágico. Rubem Alves (2003, p. 122) relaciona nosso corpo humano – para ele, frágil, mole, imperfeito – à nossa ânsia por criar, porque nosso corpo imperfeito precisa sobreviver. Hoje, considero que fazer essa correspondência assim, diretamente tem certo risco, por dois motivos:

a) Sendo a evolução da vida uma constante, outras espécies também estão criando a si mesmas continuamente e não somente espécie humana, como apontam Maturana e Varela quando falam da deriva estrutural dos seres vivos⁴⁹ (IDEM, p. 132);

b) O corpo humano pode até não ter a visão de uma águia, ou correr como um leopardo, mas a capacidade de pensamento que Alves evocava como a compensação de um corpo que ele considerava frágil também é fruto da nossa estrutura biológica, dotada de um sistema nervoso dotado de uma plasticidade (IDEM, p. 186) que permite essa rica interação com o mundo, repleta de invenções, como o próprio Alves colocou.

Estes fios apresentam certa fragilidade, pois se admitirmos que a *única* força do humano seja o pensar, nos arriscamos a ignorar a maravilhosa capacidade de movimento, de resiliência e de expressão do corpo humano, o que corresponderia a abater nosso tapete mágico antes mesmo dele voltar a voar. Só que Rubem Alves era um tecelão habilidoso. Partindo desta ideia, Alves puxa os fios de outro tecelão (Nietzsche) e arremata o ponto sem deixar fio solto, lembrando que a nossa capacidade de pensamento em termos racionalistas (que Nietzsche chamou de *razão pequena*) só porque existe uma Grande Razão que é o corpo.

(...) vocês, que pensam que a razão é a coisa mais importante, chefona que dá as ordens e que o corpo obedece, saibam que o inverso é o verdadeiro. Razão Grande é o corpo. É ele que dá as ordens. É dele que nasce o desejo de viver, viver sem dor, viver com alegria. É o corpo, Razão Grande, que inventou essa razão pequena chamada pensamento. Inventou a razão pequena como ferramenta e brinquedo do corpo. (ALVES, 2003, p. 123).

A partir dessa consideração é que Alves teceu boa parte de suas críticas⁵⁰ ao sistema educacional tradicional que, menosprezando a Grande Razão em seus processos, a expropria

⁴⁸ Maturana e Varela (2010, p. 257) tratam da linguagem como um fenômeno intrinsecamente ligado à experiência da espécie humana: “A linguagem não foi inventada por um indivíduo sozinho na apreensão de um mundo externo. Portanto, ela não pode ser usada como ferramenta para a revelação desse mundo. Ao contrário, é *dentro da própria linguagem que o ato de conhecer*, na coordenação comportamental que é a linguagem, *faz surgir um mundo*.” (grifos nossos).

⁴⁹ Para os mesmos autores (IDEM, p. 131), a evolução dos seres vivos acontece a partir de *uma deriva estrutural*, que consiste em na invariância da autopoiese e da conservação da adaptação, processos que mantêm a vida das espécies.

da sua capacidade de conhecer enraizada em sua própria experiência no mundo vivido. Como já mencionamos no capítulo anterior, o sistema educacional calcado no paradigma de currículo técnico-linear, além de nos expropriar de nossa experiência e inteligência fundamentalmente corpóreas, também retira a condição das pessoas diretamente envolvidas do processo educativo do ambiente escolar formal – professores e educandos – de tomar suas decisões e conduzir seus processos de maneira que beneficiem a todos, como preconizava Makiguchi. Para ele,

A educação não é um conjunto de máximas que devam ser decoradas, expediente pelo qual Makiguti tinha verdadeira aversão. Nem é uma habilidade para os jogos da razão. Ser educado significa trabalhar a própria matéria de onde parte o conhecimento e fazer da experiência a base para qualidades interiores, para o bem-estar da coletividade e para o ganho material. (VOSS, 2013, p. 73).

O ideal makiguchiano de educação, voltado para a formação integral dos indivíduos, de maneira que criem autonomia para que façam escolhas que privilegiem a dignidade da vida e a felicidade coletiva, não combina com o modelo de educação técnico-linear e voltado para a obediência a um sistema, como era a educação do Japão de sua época. Ele também foi um crítico de tal modelo e opondo-se a ele, buscou criar outros caminhos. Vale ressaltar que o sistema pedagógico criado por Makiguchi, sintetizado principalmente em sua obra *Soka Kyoikugaku Taikei (Sistema pedagógico para criação de valores)* não foi fruto apenas de suas leituras de filosofia e sociologia do ocidente, ou de seus estudos do budismo Nitiren. Também foi fruto de sua experiência de quase quatro décadas dedicadas à educação, como professor e diretor de escola. Das anotações, ensaios e pequenos textos que escreveu ao longo desse período, ele sistematizou suas reflexões aliadas ao estudo da filosofia ocidental e da filosofia budista. (VOSS, 2013, p. 38). Talvez por isso que no seu pensamento pedagógico o aspecto empírico da experiência tenha um caráter central.

Considerar a felicidade dos indivíduos e o sistema de criação de valores para que ela seja alcançada pragmaticamente no aqui e agora, no mundo vivido pode ser considerada uma das mais valiosas contribuições do ideal makiguchiano para a educação escolar nos dias de hoje, atestando a atemporalidade de seu legado. Podemos aprender a ser felizes, coletivamente, enfrentando as adversidades que se apresentam a nós. Essa visão ainda causa muito estranhamento no ambiente escolar tradicional. A retirada de autonomia de professores e gestores para a tomada de decisões mais adequadas para a comunidade, quase sempre tendo

⁵⁰ Como já vimos em outros pontos anteriormente mencionados do nosso tapete mágico, Rubem Alves não foi o primeiro a fazer isso, mas foi o primeiro que li, ou seja, se não fosse ele, não existiria Professora Flávia, tampouco esta viagem pelo País dos Saberes, muito menos o tapete que nos leva até lá. Mais do que referência, é inspiração.

que cumprir ordens descontextualizadas vindas de instâncias hierárquicas superiores; a sensação de impotência que sentimos diante de graves problemas que impedem os educandos de avançarem no seu desenvolvimento que não temos condições de resolvermos somente com boa vontade, o aprisionamento corporal, o desprestígio e o desrespeito por parte da sociedade como um todo que o corpo docente frequentemente enfrenta; as extenuantes jornadas de trabalho (muitas vezes duplas ou até triplas) aliadas aos baixos salários dos professores, entre outros fatores, são causas de grande infelicidade a todos os atores envolvidos no ambiente escolar. Apesar de existirem diversos estudos, pesquisas, reportagens em jornais, revistas e meios eletrônicos sobre os tópicos citados⁵¹, não me reporto a nenhum deles: aqui minha fala é decorrente de uma realidade vivida e testemunhada cotidianamente. Desejar felicidade, nesse cenário, parece luxo diante da necessidade de sobreviver. Mais uma vez, recorro a um exemplo cotidiano para justificar essa tese: em meio às atividades de reformulação do PPP do CIEJA Prof.^a Rose Mary Frasson em meados de 2016 – fato que relataremos mais adiante – a palavra felicidade, citada em um dos textos da coordenadora geral, foi objeto de estranhamento por parte de alguns colegas professores durante uma reunião pedagógica em que revisávamos coletivamente o texto, e foi questionado seu emprego em um documento desta natureza. Este episódio pode ser considerado ao menos como um indício do risco que corremos, como Tiburi (2011) nos atentou no início desta seção, ao banir por completo a felicidade do horizonte de nossas discussões acerca da educação formal, ao tentar evitar a felicidade *fácil* - aquela banalizada pelo discurso publicitário, proveniente de uma interpretação rasa e hedonista que a torna inalcançável, proibida.

Dentre as contribuições do corpoarte que podemos citar, uma delas especificamente em relação às suas raízes makiguchianas, é que este constructo apresenta um caráter inovador, ao considerar os sujeitos da educação – todos os atores engajados no ambiente escolar – primeiramente em sua realidade sensível e corpórea, conforme já foi citado no capítulo anterior. Felicidade, corpo e arte formam uma tríade para articular uma educação para criação de valores, voltada para os direitos humanos, proposição que carrega também forte influência

⁵¹ Para que minha fala não seja considerada academicamente irresponsável, vale, como um exemplo, a recomendação do livro *A Influência da mídia na desvalorização do professor da escola pública brasileira*, de Juliana Bottos, Editora da Universidade Estadual de Maringá (PR), 2011.

do pensamento complexo de Edgar Morin (ANTUNES, GODOY, VOSS, 2013, p. 59), como discutiremos mais adiante⁵².

Assumindo a felicidade em seu sentido makiguchiano, como um conceito-chave para este estudo, ela articula nosso referencial teórico, bem como mobiliza nossa prática na parte empírica da pesquisa⁵³. Quando o corpoarte é conclamado para dialogar com a minha prática como professora de artes no ambiente escolar formal, estamos também trazendo a necessidade de também educar para a sensibilidade, para a importância do movimento e da expressão artística para a experiência humana. E o que é sensibilidade? Morin a define de uma maneira bastante apropriada para nossos propósitos:

O que é a sensibilidade? É poder usufruir e sofrer mais fortemente. Minha sensibilidade enófila aumentou, portanto desfruto mais (de um bom vinho) e sofro mais (com um vinho ruim). Donde a intuição fulgurante dessa verdade antropobiológica: *a aptidão de usufruir é a aptidão de sofrer*. (MORIN, 2012, p. 253, grifos do autor).

Tomo essa definição de Morin da sensibilidade como a capacidade de usufruir (enquanto experiência do prazer e apreço pela vida e, em última instância, da felicidade) para atentar para o fato que a busca para que felicidade, corpo e arte sejam considerados na educação formal não se faz sem luta, conforme já foi discutido em alguns pontos no capítulo anterior. Há que se aumentar também nossa capacidade de “sofrer”, pois o corpoarte, na visão que assumo para este trabalho, é felicidade, mas também é...

...Resistência

Já discutimos no primeiro capítulo a proposição de resistência, por meio dos conceitos de Educação Maior/ Educação Menor e professor militante, de Silvio Gallo (2002) e propusemos uma articulação de tais conceitos com o corpoarte, configurando uma resistência de caráter criativo e ativo, de maneira que esta resistência seja propositora. Também fizemos uma breve revisão da luta para que a Arte, como área de conhecimento humano e disciplina escolar, mantenha o (pouco) espaço que conquistou no currículo formal no sistema educacional brasileiro. Aqui, acrescento elementos a essa discussão, que ajudam a caracterizar a resistência e também a resiliência que importam a este trabalho.

⁵² Neste mesmo capítulo e no capítulo *Estabelecer Rotas e Voltar a Voar: O projeto Múltiplas Linguagens e Direitos Humanos*.

⁵³ Detalhado no capítulo que trata do Projeto Múltiplas Linguagens e Direitos Humanos (PMLDH).

Importa, neste momento, precisar sobre qual tipo de resistência a que estamos no referindo: suas razões e, principalmente, seu local de ação - a escola. Goncalves (1994, p. 32) lembra a posição contraditória da escola em relação à sociedade em que está inserida: “Ao mesmo tempo em que reproduz as estruturas de dominação existentes na sociedade, constitui-se em um espaço onde se pode lutar pelas transformações sociais”. A resistência a que nos referimos neste trabalho se inscreve nessa contradição. Ocupar a escola pública e resistir, criando uma pedagogia do corpo, da arte, do sensível e do humano.

Tal proposição é completamente influenciada pela Primavera Secundarista⁵⁴ ocorrida entre 2015 e 2016, quando estudantes de escolas públicas de São Paulo resistiram à “reorganização” da rede estadual – que na verdade corresponderia ao fechamento de 94 unidades escolares, bem como o remanejamento de estudantes e fechamento de salas – de maneira exemplar, ocupando suas escolas e decidindo seus próprios caminhos com coragem e autonomia. Ao final de 2016, diante da reforma do ensino médio (MP 746/2016) e a proposta da PEC 241 - que congela gastos com setores essenciais do Estado brasileiro, como educação e saúde, o movimento se propagou por todo o país, em que estudantes passaram ocupar escolas e também as universidades. Apesar da tática da ocupação não ter sido inaugurada com estas iniciativas⁵⁵, a vitória dos estudantes paulistas em 2015 encerra grande força simbólica, pois aponta para outros horizontes possíveis - não somente para a luta política, mas também para a condução de processos educativos, de maneira muito semelhante à proposta *soka* de Makiguchi e do corpoarte. Conforme Martins (2016)⁵⁶ afirma:

As ocupações das escolas estão cheias de processos educativos significativos que levam de fato ao aprendizado. Mostram que a *escola é mais que conteúdo, que é arte, é política, é direito e, mais importante, pertence aos sujeitos que a compõe*. As experiências recentes mostram que a *política educacional necessita ser feita*

⁵⁴ Disponível em <<https://theintercept.com/2016/10/27/primavera-secundarista-pressiona-mas-governo-segue-negando-dialogo/>> e <http://ubes.org.br/2015/vitoria-dos-estudantes-alcmin-recua-e-adia-reorganizacao/> Acesso em 23/04/2017, 16h56.

⁵⁵ De acordo com Fernando José Martins (2016): “Os processos de ocupação da escola não são inéditos e ocorrem com mais frequência do que se pensa. A tese de doutorado em educação chamada “Ocupação da Escola: uma categoria em construção” por mim defendida em 2009, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, já evidencia tal fato. Experiências como as que se deram junto ao movimento operário da década de 1910 e 20, principalmente sob a tendência anarquista ou, ainda, a luta das periferias pela democratização da escola pública, das mães por creches nas décadas de 1940 e 50, as escolas comunitárias que ainda hoje se espalham pelo Brasil ou, ainda, a prática das escolas do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, todas evidenciam que o processo de ocupação da escola se dá em vários lugares e em tempos distintos, porém, todas as experiências têm um ponto de partida comum: a negação ao direito à educação e à escola.” in: *Escola de Luta dos Secundaristas - A pedagogia da ocupação das escolas*. (Disponível em <<http://diplomatique.org.br/a-pedagogia-da-ocupacao-das-escolas>> acesso em 23/04/2017, 16h50).

⁵⁶ Idem.

com as bases, ou seja, as escolas. Evidenciaram também que não há escolas suficientes para toda a população e que qualquer tentativa de “otimizar” o sistema deixará a população longe da escola, que é um direito, garantido legalmente. E mais do que tudo isso: com suas práticas, os estudantes mostraram que a escola pode ser diferente dos modelos que estão estabelecidos. E a participação popular, estudantil e social é uma ferramenta indispensável para fazer uma escola diferente. (Grifos nossos).

Neste período, ao final do primeiro ano do mestrado, eu me perguntava qual era meu papel de professora e pesquisadora frente a esses fatos, considerando que também sou ex-professora da rede estadual e também estudante egressa dessa mesma rede e que viveu a primeira “reorganização” em 1995. Visitei ocupações – como a da EE. Prof. Martim Egydio Damy, na Brasilândia em novembro de 2015 e a do Instituto de Artes da UFU (Universidade Federal de Uberlândia/ MG) em novembro de 2016, durante o IX Congresso da ABRACE⁵⁷. Queria respirar o ar dessas ocupações, oferecer ajuda. Percebi que para além desses eventos extraordinários, poderia haver uma resistência no meu trabalho ordinário, sendo uma *professora-militante*, lutando para que o corpo, a arte, o ser sensível tenha seu espaço na escola pública, mesmo que nem sempre esta luta seja compreendida como necessária⁵⁸.

Assim, a resistência ativa e criadora assume caráter central no corpoarte. Propor uma prática educativa movida pelo corpo, centrada nos sujeitos não se faz sem questionar o sistema educacional tradicionalmente estabelecido. Assim como Makiguchi o fez, deixando um legado de resistência ao se opor ao sistema educacional japonês da primeira metade do século XX, voltado para o militarismo e a obediência cega ao imperador. Segundo Voss (2013, p. 66) Makiguchi insistia na vivência comunitária local como fonte de experiência que desperta o potencial criativo das pessoas, que

no Japão de sua época se encontrava obstruído pela política educacional de padronização democrática e racionalização da vida, cujo objetivo era a construção de um país capitalista, pautado no desenvolvimento técnico-científico. A constituição do estado moderno no Japão minou as formas tradicionais do viver e, em seu lugar universalizou os sistemas ocidentais de aprendizagem.

Além disso, sua postura enquanto professor e diretor de escola, que se recusava a tratar com mais diligência e privilégio as crianças de famílias ricas da região irritou as autoridades

⁵⁷ O IX Congresso da ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas teve como tema “ Poéticas e estéticas descoloniais – artes cênicas em campo expandido” e aconteceu nos dias 11 a 15 de novembro de 2016 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Uberlândia – MG

⁵⁸ No próximo capítulo, comentaremos um fato acontecido durante as minhas primeiras experiências com EJA, em que propus aulas de teatro e sofri represálias por parte dos alunos, que me fazem lembrar uma máxima do filme Matrix (1999), das irmãs Wachowski: “Você precisa entender, a maioria destas pessoas não está preparada para despertar. E muitas delas estão tão inertes, tão desesperadamente dependentes do sistema, que irão lutar para protegê-lo”.

locais, sendo demitido e/ou transferido mais de uma vez (IKEDA, 2010, p. 23). Entretanto, às vésperas da Segunda Guerra Mundial, com o Japão “totalmente preso no redemoinho do totalitarismo” (IDEM, p. 30), a resistência de Makiguchi torna-se ainda mais intensa, pois ele se opôs abertamente ao cerceamento da liberdade de pensamento e também de crença religiosa, já que o império japonês decretou que qualquer organização religiosa que contradissesse o modo imperial (o xintoísmo) em suas atividades e ensino seria dissolvida (IDEM). Por este motivo, Makiguchi e seu discípulo Jossei Toda foram presos em 1943⁵⁹ – já que a fundação criada por ambos – a Soka Kyoiku Gakkai – era uma organização leiga de caráter educacional que difundia a filosofia do budismo Nitiren e se opunha ao Estado belicoso japonês do período. Makiguchi, então com 73 anos e debilitado fisicamente, morre na prisão em 1944. Toda, no entanto, sobrevive e é liberto da prisão em 1945, quando ele inicia a reconstituição da Soka Gakkai, em atividade até os dias de hoje.

A adesão ao budismo foi capital para o caráter de resistência e desobediência civil na biografia de Makiguchi e Toda. Além disso, a filosofia budista também costurou as reflexões empíricas de Makiguchi, que permitiram que ele construísse “uma ética positiva no sentido de uma reforma de pensamento e do sujeito” (VOSS, 2013, p. 95), adotando uma perspectiva complexa de aprendizagem, que enlaça sujeito e objeto (IDEM, p. 96). Vale ressaltar que a influência budista no pensamento de Makiguchi não significa em absoluto uma educação religiosa, como Ikeda (2010, p. 50) afirma:

De modo algum estou propondo uma volta à educação religiosa formal e sancionada pelo governo no Japão. Agir assim seria ignorar as dolorosas lições da consagração do Estado Xintoísta no Japão na Segunda Guerra Mundial como religião oficial da nação. Na época, isso sem dúvida teve um impacto opressivo sobre as escolas, transformando-as em um meio para forçar a população a engolir o militarismo e o nacionalismo. Após a Guerra, tanto a Constituição Japonesa como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação proibiram expressamente a educação religiosa nas escolas públicas, com razão.

Aspectos de resistência e desobediência civil em nome de um ideal pacifista e humanista também são encontrados na biografia de Nitiren Daishonin. Nascido no Japão da era feudal, governado por samurais em um regime militarista (xogunato), Daishonin desde muito jovem começou a pesquisar as seitas budistas vigentes na época, intrigado com o fato de que Japão estava mergulhado em guerras, mesmo que fosse uma nação predominantemente budista, já que se afirmava que o budismo traria proteção e paz à nação. Ele buscava, dentre as muitas correntes budistas, um sutra (coletânea de textos sagrados) que fosse autêntico, em

⁵⁹ Disponível em: < <http://www.tmakiguchi.org/timeline/Buddhistwarresister.html> >

relação aos demais⁶⁰. Com isso, “ele almejava tornar-se o homem mais sábio do Japão para ajudar o povo a superar seus infortúnios e demonstrar com a sua vida que não há diferença entre um buda e um mortal comum⁶¹”. Suas pesquisas resultaram na descoberta do Sutra do Lótus⁶², coletânea de ensinamentos que Sidarta Gautama (ou Shakyamuni), o primeiro buda, legou a seus discípulos e que a tradução do Sutra do Lótus para o japonês, *Nam-myoho-rengue-kyo*, “era o âmago dos ensinamentos do Buda Shakyamuni. Também acreditava que a própria recitação do *Nam-myoho-rengue-kyo* representava o desejo de Shakyamuni⁶³”.

As perseguições sofridas por Daishonin em decorrência da divulgação de suas pesquisas é relatada por Antunes (2017):

“O Japão da época era um caos, parecido com o que vivemos hoje, acrescido de severos terremotos, secas e inundações. Daishonin passou a ser perseguido e chegou a ser condenado à morte. Conta-se que houve um evento astronômico no momento em que seria decapitado, que fez com que a sentença fosse o exílio na ilha de Sado, onde ficou por mais de dois anos. Uma ilha gelada, praticamente sem alimento, onde as pessoas eram deixadas para morrer à míngua. Ao contrário, praticando o Nam-Myoho-Renge-Kyo, ele sobreviveu, ajudou os demais condenados a sobreviverem e escreveu seus principais textos - cartas e tratados incentivando seus praticantes contemporâneos - que nos servem de orientação até hoje. Ele saiu vivo de lá e sabe o que fez?!... Voltou à presença do governante para adverti-lo novamente, uma vez que já havia acontecido boa parte do que ele havia alertado antes, principalmente a seca e a invasão Mongol. Tudo porque havia analisado os fatos segundo o conteúdo que estava defendendo. A nova de Daishonin em relação aos outros ensinamentos é a prática do Nam-Myoho-Renge-Kyo como energia que permeia todo o universo é tudo que ele contém e o contém, e quando o pronunciamos fazemos emergir o estado de Buda nosso e de tudo a nossa volta.” (acervo pessoal).

Tanto Makiguchi quanto Nitiren foram pesquisadores incansáveis, que buscaram uma compreensão dos ensinamentos budistas em consonância com a experiência cotidiana dos indivíduos. Segundo Voss (2013, p. 39), “Makiguti fez uma leitura pedagógica do Sutra de Lótus, compreendendo que a escritura objetiva o cotidiano, a experiência vivida pelo ser humano em meio às vicissitudes.” Os aspectos do budismo Nitiren que atraíram Makiguchi e que o ajudaram a articular sua proposta foram, entre outros, justamente a ênfase na experiência real e sua coerência com o método científico, bem como o engajamento social e o emprego da contribuição que essa filosofia traz em seu bojo (IKEDA, 2010, p. 35). Assim,

⁶⁰ In: Nitiren, o homem e o Buda. Disponível em: < files.ndoofbhi.webnode.com.br/200000031-ab74ac684/nitiren-daishonin.pdf> Acesso em 23/04/2017.

⁶¹ Idem anterior.

⁶² Ibidem, p. 33.

Makiguchi consegue sintetizar sua teoria do valor, enquanto capacidade de conferir sentido à experiência vivida (VOSS, 2013, p. 93). Para isso,

é preciso considerar o universo subjetivo, seus parâmetros de julgamento, que dizem respeito à própria percepção do sujeito sobre o mundo. Mas para apreender a realidade e imputar-lhe valores é preciso se inserir na realidade mais imediata, na experiência, e, e desse ponto de partida, assumir um posicionamento em termos éticos e morais.

Tal posicionamento de Makiguchi frente ao sujeito cognoscente nos leva a refletir sobre outra linha fundamental do tecido do corpoarte: o pensamento complexo, que busca a religação dos saberes e a reforma do sujeito.

Complexidade: a mágica do tapete

A luta por uma educação que considere os sujeitos a partir de suas corporeidades e questiona a fragmentação dos saberes em diferentes disciplinas escolares - que privilegiam os conteúdos lógico-formais em detrimento dos saberes artísticos, corpóreos e poéticos - conduziu Rita a incorporar em seu trabalho as proposições Edgar Morin (2002, 2011) a respeito do pensamento complexo.

Segundo Morin (2011, p. 13), complexidade (do latim *complexus*: o que é tecido junto) “é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”. Não se constitui como uma ciência ou área de conhecimento específica: na realidade, tem se constituído de áreas que se desenvolveram ao longo do século XX tão diversas como a cibernética, a física, a biologia, filosofia. Em busca de um novo paradigma epistemológico, capaz de superar o pensamento disjuncto e redutor da ciência clássica, visa construir um conhecimento contextualizado, não apartado da realidade. Apesar de se opor ao paradigma clássico, o pensamento complexo não se pretende totalizante ou majoritário (Ibidem, p 49). Ao conviver com a incerteza e a diversidade, prefere distinguir sem separar: “é um tecido de constituições heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo” (IDEM).

O paradoxo do uno e do múltiplo, isto é, o ato de distinguir, porém sem separar as contribuições de diversas áreas de conhecimento para ampliar a compreensão humana sobre sua própria condição e sobre o mundo que deseja conhecer constitui o que chamamos aqui de “a mágica do tapete”. De acordo com Morin, existe complexidade de fato

quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu

contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

Morin (2011, p. 13), concebe o paradigma do *unitat multiplex* - unidade na multiplicidade, buscando relacionar todo e partes de maneira recíproca, inspirado no pensamento do filósofo Blaise Pascal: “tenho como impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes” (PASCAL, 1999 citado por MARIOTTI, 2005). A mágica do tapete, então, é a indissociabilidade entre os fios da trama, que não deixam de existir separadamente e contribuem para a formação do tecido individualmente, mas que passam a coexistir no conjunto do tecido (PETRAGLIA, 2011, p. 62).

Assim como a proposta makiguchiana, o pensamento complexo também busca o enlaçamento entre sujeito cognoscente e objeto do conhecimento, produzindo uma aprendizagem em contexto. Segundo Ribeiro (2006, p.160), esta maneira de conceber o mundo tem relação direta com o paradigma disjunto da ciência moderna, que ao separar e reduzir o conhecimento em partes desconexas mutila nossa percepção da realidade:

O pensamento complexo é uma proposta epistemológica que incorpora princípios de ação e uma ética para um sujeito não divorciado do mundo que habita e que almeja conhecer. É uma resposta às perguntas que se colocam diante do fracasso da ciência, ao autoproclamar-se única e legítima possuidora da verdade do mundo, embora suas afirmações se deem através de códigos e convenções particulares, que favorecem um pensamento redutor, que se quer neutro. É uma resposta à promessa da razão iluminista de felicidade e autonomia humanas num futuro sempre postergado.

O principal referencial teórico sobre Complexidade que adotamos neste trabalho é a concepção do filósofo francês Edgar Morin e interlocutores brasileiros que buscam contribuições do pensamento complexo sobretudo no campo da educação. No entanto, a origem do termo complexidade no meio acadêmico e científico, segundo Almeida (2004, p. 9), não é exclusiva de um só autor. Para ela, “um exame do DNA dessa ciência anunciaria o estranho resultado de uma maternidade/paternidade múltipla, polifônica, difusa, talvez mesmo promíscua”. Ela aponta contribuições de físicos, como Niels Bohr e Max Planck, quando identificam fenômenos como a ambiguidade e descontinuidade da matéria, e Werner Heisenberg, quando propôs o princípio da incerteza. Estas descobertas formam o que Almeida chamou de “quebra-cabeças”, que permitiu “a emergência posterior de um método complexo construído por Edgar Morin” (IDEM). Quanto ao uso do termo para se referir a um modo de conceber a construção do saber científico, Morin cita o filósofo francês Gaston Bachelard

como o primeiro a utilizar a palavra complexidade em “*O novo espírito científico*”. Existem, porém, outras referências.

Para Morin, o artigo de Weaver (colaborador de Shannon na Teoria da Informação) escrito em 1948 na *Scientific American* com o título *Ciência e Complexidade*; as proposições de Von Neumann, com a *teoria dos autômatos*; de Von Foerster, com a noção de auto-organização dos sistemas em relação a seus ambientes; de H. A. Simon com o artigo *Architecture of complexity*; de Henri Atlan com o livro *Entre o cristal e a fumaça*, onde expõe o conceito de auto-organização pelo ruído e a afirmação do limite tênue entre o vivo e o não-vivo; e ainda as pesquisas de Hayek e seu artigo *The Theory of complex phenomena* se constituem no fermento propício para a reorganização do conhecimento científico ora em curso. (IDEM, p.10)

A partir desse quebra-cabeça conceitual, que formou e ainda tem formado a ideia de complexidade a partir de várias fontes, Edgar Morin construiu sua própria concepção de pensamento complexo, principalmente a partir da década de 1970, quando lança o primeiro volume de *O Método*. Esta obra em seis volumes, produzida entre 1977 e 2004, delineia o pensamento complexo de Morin em suas múltiplas implicações (PETRAGLIA, 2011, p. 28-30).

É a partir de 1998, porém, que Morin volta seu pensamento especificamente para a educação, assumindo-a como uma “responsabilidade cidadã e planetária”. Convidado pelo ministro da Educação francês, Morin empreende uma reflexão sobre a reforma dos saberes no ensino médio. Desse trabalho resultam oito temáticas transdisciplinares e o livro *A cabeça bem-feita – Repensar a reforma, reformar o pensamento*, publicado em 1999. (IDEM, p. 39) Nesse mesmo ano, Morin empreende uma tarefa semelhante, em um âmbito mais amplo, ao ser convidado pela Unesco a elaborar um documento que trouxesse reflexões para a educação no terceiro milênio. Uma primeira elaboração de suas ideias circulou por diversos países, de forma que recebesse contribuições e reformulações de outros educadores. Incorporando as novas reflexões, Morin as sistematiza em *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (1999).

Tais saberes não se referem à organização curricular tradicionalmente estabelecida, que dividem os conhecimentos em disciplinas estanques. Referem-se a uma concepção de mundo, ciência, educação e humanidade que perpassam todas essas áreas na educação escolar e que expõem “problemas centrais ou fundamentais que permanecem totalmente ignorados ou esquecidos e que são necessários para se ensinar no próximo século” (MORIN, 2002, p. 13).

A proposição dos *Sete Saberes* relaciona-se às zonas de cegueira que se configuram na distância entre as áreas de conhecimento e busca construir alternativas ao pensamento reducionista e mutilador construído pela ciência ocidental, que criou aquilo que Morin denominou “inteligência cega” (2011, p. 13):

A inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os seus objetos do seu meio ambiente. Ela não pode conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada. As realidades-chave são desintegradas. Elas passam por entre as fendas que separam as disciplinas. (...) A metodologia dominante produz um obscurantismo acrescido, já que não há mais associação entre os elementos disjuntos do saber, não há possibilidade de registra-los e de refleti-los.

No âmbito escolar tradicional, a perpetuação desse paradigma dominante cria um currículo que, de acordo com Petraglia (2011, p. 79), é mínimo, fragmentado e não oferece, através de suas disciplinas, a visão do todo. Tampouco favorece o diálogo entre os diversos saberes, deixando a desejar em termos qualitativos e quantitativos - o que dificulta a perspectiva de conjunto que favorece a aprendizagem. Entretanto, as proposições de Morin para a educação não se resumem apenas a religação dos saberes disjuntos entre as diversas áreas de conhecimento. Estes saberes evoluem em espiral⁶⁴ (ANTUNES; VOSS, 2010, p. 6) para uma *antropoética*, isto é, uma ética do gênero humano que admite seu caráter ternário, isto é, a um só tempo indivíduo/sociedade/espécie. (MORIN, 2002, p. 17).

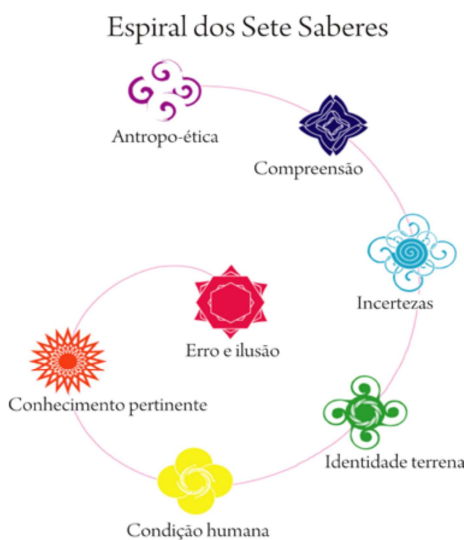


Figura 2: Espiral híbrida dos sete saberes (ANTUNES; VOSS, 2010).

⁶⁴ Tal proposição dos Sete Saberes, em forma espiralada, decorre da compreensão budista da própria vida e seu desenvolvimento em espiral, que “em níveis de complexidade, se desenvolve de forma recorrente em níveis paralelos, contínuos e abertos” (ANTUNES; VOSS, 2010, p. 5).

Em relação ao corpoarte, a proposição de Morin assume um colorido diverso. Na espiral dos sete saberes (ESS), Antunes e Voss (IDEM, p. 9) propõem uma vivência encarnada de tais saberes, em que o corpo é acionador cognitivo para eles.

A ESS deriva do círculo, da roda e da espiral nela implicados e incita a busca de significações encarnadas de cada saber. Para compreender o *corpoarte* recorre-se aos sons e demais estímulos aos sentidos, ao improvável e à criatividade na dinâmica ordem-desordem-interação-organização. Os saberes que constituem o ESS não estão separados, estão ligados pela linha tênue da espiral e, ao mesmo tempo, guardam a especificidade de suas inspirações para a série de sete experimentações.

Mariotti (2002), um dos interlocutores brasileiros de Edgar Morin adotado por Antunes, faz uma leitura poética dos sete saberes, adicionando ao pensamento complexo reflexões sobre o saber complexo e fenomenológico anunciado pela obra do poeta português Fernando Pessoa e outros autores. Na versão de Mariotti, os sete saberes reorganizados transformam-se em cinco: saber ver, saber esperar, saber conversar, saber amar e saber abraçar (IDEM, p. 9). Para Antunes (2010, p. 15), estes saberes “demandam competências subjetivas, intrínsecas ao ser”, que visam à “construção de um novo tipo de conhecimento e de relações humanas. Para Mariotti (2002, p. 1), estes saberes são movidos pela metáfora do abraço, em que todos eles estão inter-relacionados “e dependem uns dos outros para ser vividos em sua plenitude”.

O voo das metáforas

Cabe ressaltar a importância das metáforas como operadores cognitivos do pensamento complexo. A construção de imagens pode ser vista como a construção do próprio pensamento, contanto que se cuide para que os sentidos das metáforas não sejam distorcidos (ALMEIDA, 2004, p. 1). A escritora estadunidense Mandy Lee Catron, em uma conferência intitulada *Uma forma melhor para falar sobre o amor*⁶⁵, defende o poder das metáforas para que repensemos a forma como o amor romântico é vivido na contemporaneidade, visto como loucura, doença ou sofrimento.

⁶⁵ “Eu sou escritora e também professora de inglês, desse modo, ganho a vida pensando nas palavras. Você pode dizer que ganho para argumentar que a linguagem que usamos importa, e eu gostaria de dizer que muitas das metáforas que usamos para falar sobre amor, talvez a maioria delas, são um problema. Então, no amor, nós caímos. Somos atingidos. Somos esmagados. Ficamos extasiados. Ardemos de paixão. Amor nos deixa loucos, e nos deixa doentes. Nossos corações doem, e então se partem. Então nossas metáforas igualam a experiência de amar alguém à violência ou enfermidade extrema.” Disponível em <<https://goo.gl/RwKFDq>>. Acesso em 01/05/2017, 23h49.

Enquanto seres moldados pela linguagem, como Maturana e Varela (2010, p. 233) afirmam⁶⁶, nossas metáforas modelam também nossa experiência no mundo. As metáforas de Morin para o pensamento complexo se referem a múltiplas imagens - entre elas, “da chaleira de água fervente, do calor cultural, do computador, da tapeçaria, do cálice de vinho do porto, do ciclo que vai da semente à árvore, da fabricação de um móvel e sua transformação em fogueira, e da imagem do abraço” (ALMEIDA, 2004, p. 2) – e constroem sua argumentação “a respeito do pensamento complexo, do método científico, da cultura e da sociedade humana” (IDEM). As metáforas aqui cumprem essa função - não apenas de relatar, mas também de *modelar* nossa experiência de leitura/escrita. É o voo do tapete.

Ainda sobre as palavras e o poder que elas evocam: o termo recorrente para a visão humanística do pensamento complexo é *reforma* - do pensamento e do sujeito. A palavra *reforma* me intrigava, já que este termo soava moderado demais para uma proposta de mudança de paradigma tão radical, como é a complexidade. “Por que não revolução?”, eu me perguntava. A metáfora da borboleta, utilizada por Morin e retomada por Almeida (2004) ajuda a esclarecer essa questão. A metamorfose do ovo para a borboleta passa por estágios, sendo que em um deles, ela se autodestrói: “Como se sabe, a lagarta envolta pela crisálida começa por destruir seu organismo de larva, à exceção do seu sistema nervoso. Esse trabalho de autodestruição é, ao mesmo tempo, um trabalho de autocriação de onde emerge um novo ser, outro, e, entretanto, com a mesma identidade” (MORIN, 1997 citado por ALMEIDA, 2004, p. 6).

Ser mesmo e ao mesmo tempo outro, metamorfosear-se. Talvez seja essa a tarefa da reforma do pensamento e do sujeito. Não se trata de negar os avanços da ciência. Trata-se de ampliar a visão do humano – sobre si mesmo, sobre o mundo que busca conhecer, fazendo uso dos avanços nas diferentes áreas de conhecimento, apartadas pelo pensamento disjunto e redutor. Também de colocar a ciência como *uma* das formas possíveis de ver o mundo:

A compreensão de que o observador interfere na realidade da qual trata tem permitido oxigenar a cisão entre sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, mundo fenomenal, teoria e prática; fazer e saber. A relação entre política e ciência, ética, vida e ideias assume uma voz que não pode calar no debate sobre ciência e sociedade. Por fim, até mesmo a consciência de que a ciência é uma entre outras formas de representação do mundo e, por isso, precisa dialogar com diversos métodos e outras expressões do saber, começa a exercitar seus primeiros passos. (ALMEIDA, 2004, p. 4).

⁶⁶ “Existimos *em* nosso funcionamento na linguagem, e conservamos nossa adaptação que isso faz surgir (...) Somos observadores e *existimos num domínio semântico criado pelo nosso modo linguístico de operar*”. (grifos nossos).

A reforma do pensamento que busca a religação dos saberes compartimentados da ciência - entre si e com outras formas de se relacionar com o mundo, como o saber filosófico, artístico, psicológico (o mundo do imaginário, dos mitos) - implica na reforma do sujeito. Pois esta forma de relacionar-se com o conhecimento nos leva a repensar nossa relação com o conhecimento em si. Morin (2002, p. 31), ao nos alertar sobre os riscos do erro e da ilusão que decorrem das “certezas” - a cristalização de um racionalismo cientificista e cego - destaca o papel da educação de instaurar essa vigilância:

Daí decorre a necessidade de destacar, em qualquer educação, as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer. *Pôr em prática essas interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer.* Assim como o oxigênio matava os seres vivos primitivos até que a vida utilizasse esse corruptor como desintoxicante, da mesma forma a incerteza que mata o conhecimento simplista, é o desintoxicante do conhecimento complexo. De qualquer forma, o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável. *O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, um princípio e uma necessidade permanentes.* (grifos nossos)

Maturana e Varela (2010, p. 267), quando aludem à metáfora da Árvore do Conhecimento para tratar das bases biológicas da capacidade de conhecer do ser humano e que consequências esta capacidade acarreta para nossa espécie, também atentam para esta vigilância: “*O conhecimento do conhecimento obriga.* Ele nos obriga, porque ao saber que sabemos não podemos negar que sabemos (...) esse saber que sabemos leva a uma ética que é inevitável e que não podemos desprezar” (grifos dos autores). Esta ética também nos leva a identificar ação e conhecimento (IDEM, p. 270), a criarmos comprometimento com as nossas ações, com o conhecimento que produzimos: “Não é o conhecimento, mas o conhecimento do conhecimento que cria o comprometimento. Não é saber que a bomba mata, e sim o que queremos fazer com ela que determina se a faremos explodir ou não” (IDEM).

Assim como Makiguchi, Morin propõe uma relação entre o sujeito e seu meio de uma forma integrada, menos fraturada:

É a partir dessa composição teórica com várias contribuições (uma verdadeira colcha de retalhos científica) que Morin reposiciona o sujeito como construtor do conhecimento. No centro do pensamento complexo está a *relação indissociável entre o sujeito e o meio*, tanto quanto as organizações e reorganizações necessárias para o desenvolvimento da espécie e do indivíduo. *Essa interrelação de sujeito com o mundo cobra a responsabilidade sobre a natureza, estabelecendo um compromisso ético sobre as criações humanas.* Não é possível mais ao cientista, à maneira da ciência clássica, isentar-se dos resultados de suas criações, principalmente com relação ao emprego da tecnologia, a convivência intercultural e os destinos da Terra-pátria. (RIBEIRO, 2006, p. 151, grifos nossos)

No corpoarte, o fio que costura a colcha de retalhos da religação dos saberes é o corpo, manifestação sensível da nossa presença no mundo. E para tanto, convoca o papel de dois componentes curriculares, Educação Física e Artes, como saberes abraçados, movimentando o currículo em ação junto aos outros componentes (ANTUNES, 2010, p. 2). Resta-nos perguntar sobre as relações entre esses dois componentes no ambiente escolar formal, composta por similaridades e embates, afastamentos e aproximações.

A Dança das Cadeiras

De acordo com Antunes (2010, p. 7), Artes e Educação Física são áreas em que se destacam as lutas para que se mantenham e se consolidem no Sistema Educacional Brasileiro: “é notória a semelhança quanto aos entraves, embates e discussões travadas. O reconhecimento do ensino de ambas passa pelo mesmo viés político, até ser admitida sua obrigatoriedade no currículo escolar” (IDEM, p. 8).

Entretanto, mesmo que exista expressiva produção teórica dessas áreas, a situação de ambas na escola ainda é bastante parecida no que se refere à distância entre produção acadêmica e prática pedagógica de fato. Brasileiro (2009, p. 77) aponta:

Estudos da educação física e da arte indicam uma preocupação com o fato de que os avanços oriundos dos debates acadêmicos estão longe de se tornar presentes na realidade educacional, quer dizer, “no chão da escola” ou das universidades. Os enfrentamentos no campo das discussões, que definem as orientações para as áreas, demonstram a presença de perspectivas retrógradas.

De acordo com a mesma autora, o processo histórico da inserção das Artes e da Educação Física na educação brasileira carrega uma série de preconceitos, em que Arte (primeiramente materializada pelo ensino do desenho), era considerada “uma atividade supérflua”, além do preconceito com os trabalhos manuais em geral, identificados com trabalho escravo (BARBOSA, 1978, citada por BRASILEIRO, 2009, p. 53). Em relação à Educação Física, predominava “a visão positivista em saúde, conferindo-lhe caráter higienista baseado na sistematização de exercícios gímnicos resultante das iniciativas de médicos europeus que materializaram sua afirmação científica nos primórdios” (ANTUNES, 2010, p. 8). Mesmo que haja obrigatoriedade de tais componentes curriculares na legislação vigente, o espaço conferido a eles continua restrito. De fato, a obrigatoriedade não efetiva a compreensão e expansão dessas áreas no currículo - formal e em ação - vigente (IDEM). É um velho filme que se repete (BRASILEIRO, 2009, p. 77), cuja reprise mais recente é a retirada desses

componentes do Ensino Médio, de acordo com o texto inicial da MP 746/2016. Graças à resistência das categorias profissionais⁶⁷, a obrigatoriedade dos componentes foi mantida⁶⁸. Porém, assim como Antunes (2010, p. 8), Brasileiro (2009, p. 77) também vê nesse movimento de lutas uma possibilidade de aprofundamento dessas áreas, em termos de formação e prática pedagógica:

Penso que o movimento de reflexão dessas áreas aponta para possibilidades de superação que se expressam não só em práticas pedagógicas mais comprometidas nas escolas, mas também em processos de formação que dão pistas de ampliação das possibilidades de formação comprometidas com o conhecimento social significativo.

O caráter de resistência da trajetória das Artes e Educação Física - em termos de produção teórica e atuação profissional no ambiente escolar - é uma das interfaces entre as duas áreas que Antunes (2010, p.6) identifica e inscreve a proposta do corpoarte:

A compreensão, portanto, é de que a valoração do ser em movimento no cotidiano escolar trata de romper com um ciclo vicioso presente na cultura escolar. E, que pode começar pela apropriação dos objetos de trabalho e estudo comuns à Educação Física e Artes, favorecendo essa ruptura, estabelecendo a materialização de mudanças ansiadas por estudiosos de ambas as áreas, apesar de à distância.

A outra interface que Antunes apresenta são os pontos de contato de ambas as áreas em termos de objetos de estudo, também de abordagem. E nessa interface se sustenta a proposição do corpoarte:

Dentro dos propósitos deste estudo, ter o “ser que se move” integrando os componentes curriculares Educação Física e Artes, significa abrir a sala de aula à comunicação e expressão – Artes, Literatura, o ser sensível – adentrando um campo de significação abrangente, onde interagem com a sensibilidade fontes e repositórios de saberes, como acionadores e operadores cognitivos vivos no *corpoarte*. (ANTUNES, 2010, p. 14, *grifos da autora*).

Como duas irmãs que apresentam similaridades, mas também diferenças - tanto nos objetos de estudo quanto em suas abordagens - Educação Física e Artes às vezes se aproximam, em outras entram em disputa. Como se dançassem uma Dança das Cadeiras⁶⁹ em que o consenso é temporário, enquanto durar a música.

⁶⁷ No último Congresso ABRACE, no GT de Pedagogia das Artes Cênicas redigimos uma Moção de Repúdio contra a MP 746/2016. Disponível em: <<http://portalabrace.org/c2/index.php/informeseboletins/321-abrace-na-bncc/2510-carta-aberta-de-repudio-a-medida-provisoria-746-2016>> Acesso 20/05/2016, 13h55.

⁶⁸ Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/29/relator-mantem-arte-e-educacao-fisica-como-disciplinas-obrigatorias>> Acesso em 03/05/2017, 22h34.

⁶⁹ O jogo tradicional prevê que quem não conseguir se sentar quando a música é interrompida, sai do jogo e uma cadeira é retirada da roda, acirrando a competição. No entanto, existe uma versão cooperativa deste jogo, em que apenas as cadeiras são retiradas e as pessoas precisam se acomodar em um número cada vez menor de cadeiras.

A dança emerge como uma área de conhecimento comum às duas áreas, com abordagens e processos históricos distintos, como Brasileiro (2009, p. 108) identifica⁷⁰. Em sua tese, a autora revela que a dança foi inserida na educação brasileira como atividade física:

Naquele momento inicial, a arte, reconhecida pelo ensino de desenho, canto e trabalhos manuais, não apresentou a dança como conteúdo. Aos poucos, a dança vai sendo inserida na escola, pela via dos exercícios físicos e da ginástica, inicialmente entendida como movimento ritmado, acompanhamento de brincadeiras, elemento de graciosidade da ginástica, até a sua inserção na forma de danças populares, especialmente para apresentação nas festividades escolares. (IDEM, p. 31).

Atualmente, a dança está presente no currículo oficial dentro das artes, como uma de suas linguagens, junto às artes visuais, artes cênicas e música. A dança entra oficialmente como parte das linguagens artísticas a partir dos PCN (BRASIL, 1997). Na Educação Física, localiza-se como uma das suas unidades temáticas: ginástica, dança, esporte, jogo e luta. (IDEM, p. 108). Entretanto, diferentes entendimentos a respeito da dança aparecem em documentos estaduais e municipais. Na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), a dança consta como uma linguagem artística. Nos referenciais da rede municipal de São Paulo (2007), Artes e Educação Física possuem expectativas de aprendizagem sobre corpo, movimento e ludicidade (que podem ser identificados com a dança) comuns à Arte e Educação Física para as turmas de 1º ao 5º ano (2008). No referencial curricular de arte para o Ensino Fundamental II (2007) da mesma Rede, a Dança está expressamente fora do campo das Artes.

Brasileiro (IDEM, p. 109), ao localizar a Dança em ambos componentes do currículo escolar oficial, nos alerta sobre como estas áreas têm abordado o conhecimento dança na escola. Marques (1997, p. 2) aponta que a questão referente a quem cabe ensinar apropriadamente a dança na escola regular é antiga e de difícil solução, porque em primeiro lugar, existe o problema dos tabus a respeito sobre corpo e dança na sociedade em que essa escola está inserida. Em segundo lugar, porque o universo da dança é plural e multifacetado:

Independentemente deste campo minado que, infelizmente, vem se formando ao longo dos anos entre profissionais que se consideram habilitados a ensinar dança,

Esta brincadeira do repertório popular foi proposta na fase piloto do nosso projeto em sua versão cooperativa, causando grande rebuliço entre os participantes, surpresos com a subversão. A Dança das Cadeiras entre Artes e Educação Física, que tanto pode ser cooperativa quanto competitiva, faz parte do jogo metafórico da nossa exposição nesse tópico.

⁷⁰ A doutora em educação Livia Tenório Brasileiro, ao analisar como o projeto pedagógico de graduações em Dança e Educação Física enunciam a dança em duas instituições de ensino diferentes (UFBA e UNICAMP), identificou o enraizamento das Artes e Educação Física na cultura escolar brasileira ao longo do século XX e como isso influenciou a política de formação de professores e a criação de novos cursos nas áreas.

noto que, acima de tudo, é a pluralidade que tem sem dúvida marcado as atividades da dança e ensino no país: diferentes modalidades/formas (do ballet clássico ao "tchan"), produções artísticas (dos festivais de academia às redes computacionais), propostas educativas (das escolas de dança aos cursos de mestrado nas universidades), locais de realização (das ruas aos teatros), apoios (da iniciativa privada às bolsas governamentais) se inter-relacionam, se ignoram, se cruzam, entreolham, multifacetando tanto o mundo da dança quanto o mundo da educação dedicado a ela.

Na pluralidade desse universo, a pergunta “*A quem ‘pertence’ a dança na escola?*” é uma polêmica que apresenta vários dilemas, entre eles, o da formação. Apesar do constante crescimento da quantidade de cursos de licenciatura em Dança no país, ainda são poucos os licenciados em dança atuando no ambiente escolar como o estudo de Luz (2015)⁷¹, por exemplo, aponta. Hoje as licenciaturas em dança estão inseridas em um contexto bem diferente da localização da Educação Física como área de conhecimento acadêmico e científico. No entanto, estas áreas se institucionalizaram “frente a grandes campos de disputas, em constantes processos de re-significação” (BRASILEIRO, 2009, p. 105). A autora percebe esses processos a partir de vários autores nos estudos sobre a história do corpo, em que “é possível identificar esses processos de disputa e suas re-significações entre a saúde e a arte, nas discussões sobre natureza e cultura” (IDEM, p. 106). Em relação à Educação Física, ela afirma:

(...) há uma diversidade de enquadramentos institucionais na área de educação física, seja nas instituições de pesquisa, na formação, nas ações políticas etc. O que evidencio é um movimento de pesquisadores da educação física que compreendem a área como inerente à grande área denominada Multidisciplinar, ou mesmo à área das Ciências Sociais Aplicadas, a exemplo da forma como está localizada na SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. A arte, por sua vez, está no interior da área de Música, e teve seu percurso constituído no interior da área de Artes - Artes Cênicas. (IDEM).

Em meio a essa diversidade de tendências, o embate entre Artes e Educação Física tendo a dança como campo de disputa, aparece em polêmicas como a intenção do CONFEF (Conselho Federal de Educação Física) de vincular profissionais ligados a diversos tipos de atividade corporal a essa entidade, entre eles profissionais da dança⁷² (BRASILEIRO, 2009, p. 115). A respeito dessa questão, entretanto, talvez não caiba a pergunta “*A quem ‘pertence’ a dança na escola?*”, porque evoca o conhecimento disjunto e compartimentado que ora

⁷¹ Este estudo teve como objetivo “conhecer o trabalho docente realizado acerca da linguagem da Dança em aulas de Arte, conforme proposto pelos documentos oficiais que orientam o ensino de Arte nessas escolas”. In: Luz, Roberta Jorge. A linguagem da Dança no currículo de Arte: um estudo de caso em escolas estaduais de Sorocaba – SP / Roberta Jorge Luz.- São Paulo, 2015.

⁷² Mais informações a respeito desse assunto em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3051/5838>> e <<http://www.confef.org.br/extra/revistaef/show.asp?id=3438>> Acesso em 04/05/2017, 21h32.

criticamos. O que nos parece mais adequado seria perguntar *qual tipo de dança* tem sido ensinada nas escolas e que visão de mundo ela veicula. Marques (1997, p. 3) atenta para a necessidade de buscar um ensino de dança na escola formal que rompa com o modelo acrítico que tem predominado no currículo em ação da maioria das escolas, em que a dança é vista como um ornamento (presentes em ocasiões como festas de fim de ano, de dia das mães ou pais ou *show de talentos*), presente no cotidiano, porém quase nunca vista como área de conhecimento.

Neste mar de possibilidades característico da época em que estamos vivendo, talvez seja este o momento mais propício para também refletirmos criticamente sobre a função/papel da dança na escola formal, sabendo que este não é - e talvez não deva ser - o único lugar para se aprender dança com qualidade, profundidade, compromisso, amplitude e responsabilidade. No entanto, a escola é hoje, sem dúvida, um lugar privilegiado para que isto aconteça e, enquanto ela existir, a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de "festinhas de fim-de-ano". (IDEM).

Para os profissionais e pesquisadores da área que se identificam com essa visão, trata-se de fortalecer a *dança como área de conhecimento*. Em termos de pesquisa acadêmica, deste movimento fazem parte estudiosos que se inserem em diversas áreas como Educação, Dança, Artes Cênicas, Educação Física, entre outros. Segundo Brasileiro (2009, p. 114), este movimento acontece desde a criação do primeiro curso superior em dança na UFBA (Universidade Federal na Bahia) em 1956 e que abriga o único programa de pós-graduação *strictu sensu* em dança no país (GODOY, 2013, p. 1999)⁷³. No entanto, Brasileiro (2009) destaca: mesmo que haja críticas de diversos autores à abordagem da dança pela Educação Física, “por entender que essa área reduz a dança ao movimento, ao ritmo, às manifestações folclóricas, a aspectos ligados à saúde, à descoberta de talentos” (IDEM, p.114), a Educação Física tem sido importante no processo de inserção da dança no espaço escolar, destacando o trabalho de vários estudiosos da área. (IDEM). Entre eles, o trabalho de Edson Claro (1988) – o método Dança Educação Física, parte essencial da formação da Prof. Rita Antunes - que nunca viu contradição entre Artes, principalmente a dança e Educação Física, buscando a simbiose entre ambas.

É nessa teia de saberes que este trabalho se insere. Ao me indagar pela primeira vez sobre corporeidade na escola, há mais de dez anos, trabalhos de autoras da Educação Física - que se inserem numa linha crítica, que se afasta de visões higienistas e/ou tecnicistas, e me apresentaram uma visão fenomenológica acerca do corpo - como Gonçalves (1994) e

⁷³ In: LARA, Larissa Michele (org.). *Dança: desafios e dilemas na contemporaneidade*. Maringá: EDUEM, 2013.

Nóbrega (2004, 2005), foram as referências primeiras para problematizar a visão de corpo na escola formal e qual seria o papel do licenciado em Artes Cênicas frente a essa tarefa (ALVES, 2006). Posteriormente, em 2011, ao procurar uma linha de pesquisa condizente para ampliar os estudos iniciais, o trabalho do GPDEE⁷⁴, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Artes da UNESP, apontou para o caminho da pesquisa em dança, especialmente projetos de pesquisa individuais e coletivos na interface dança/educação formal, já mencionados no capítulo de apresentação dessa dissertação. Além da pesquisa, entrei em contato com intensa produção da área, em nível nacional e até internacional, em encontros e congressos da área, como os da ANDA (Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança) em Porto Alegre (2011) e em São Paulo (2012), na UNESP (em que participei como organizadora), e do ENGRUPEdança (Encontro Nacional dos Grupos de Pesquisa em Dança), em Maringá (2011) e Recife (2013), nos quais apresentei trabalhos em forma de pôster. Neste campo também que Antunes (2010, 2013) criou o corpoarte - em um contexto de pesquisa acadêmica em dança, numa confluência de saberes oriundos das Artes e da Educação Física.

Percebemos nessa teia, tramada a tantas mãos, um histórico em que há confluência das Artes e da Educação Física, em que a dança e estudos sobre o corpo amarram essas tramas. Também podemos enfatizar os embates - tanto as lutas de ambas pela permanência no currículo escolar formal brasileiro quanto a disputa para saber “de quem é o quintal da dança”, representado por *parte* dos profissionais de Educação Física, posição que está longe encontrar consenso nem mesmo na área.

Assim como a Dança das Cadeiras, que pode ser *competitiva* ou *cooperativa*, profissionais e pesquisadores destas áreas também podem escolher entre disputar ou cooperar, no que tange à dança e estudos sobre o corpo. A primeira opção fatalmente vai gerar disjunção e exclusão, e assim todos perdem. De fato, a dança, mesmo com tantas produções acadêmicas pertinentes (com princípios teóricos, metodológicos e pedagógicos relevantes para o ambiente escolar formal), continua, via de regra, à margem dos conhecimentos escolares considerados importantes. E isso acontece mesmo que dois componentes curriculares obrigatórios possam contemplá-la no currículo formal. A segunda opção pode até não parecer ordeira, com gente amontada em uma cadeira só, para riso de alguns e desespero de outros. Também pode gerar mais dissenso que consenso. No entanto, abordagens diferentes para objetos comuns de estudo podem contribuir para o crescimento da dança e de outras linguagens que de alguma maneira se realizam por meio da expressividade corporal – como o

⁷⁴ Cabe ressaltar que Educação Física é a formação inicial da líder e da vice-líder do GPDEE, a Prof. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy e Prof. Dra. Rita de Cássia Souza Franco Antunes, respectivamente.

teatro, artes circenses, jogos teatrais, jogos cooperativos, entre tantos outros no ambiente escolar, não apenas em termos de produção teórica. É nessa perspectiva que vemos o abraço das Artes e da Educação Física – como duas irmãs que às vezes brigam, mas que sabem que juntas são, de fato, mais fortes.

Esta união parece ainda mais necessária se considerarmos o *locus* deste estudo – o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) em que a Educação Física sequer é obrigatória, como Brasileiro (2009, p. 42) aponta⁷⁵. Para ela, esta facultatividade representa um movimento

de profundo retrocesso para a área e trazendo à tona, mais uma vez, a compreensão de um componente curricular que tem na aptidão física sua referência. Por isso os trabalhadores, os maiores de trinta anos, as mães e os militares estarão dispensados, visto que os mesmos já realizam trabalho físico intenso ou não podem executá-lo. Esta discussão ainda está em aberto, com um movimento de educadores que buscam retirar as facultatividades do texto legal, no sentido de ampliar a discussão acerca da perspectiva da educação física como área de conhecimento. (IDEM, p. 43).

Considerando esse cenário, o corpoarte pode trazer uma poderosa contribuição para a EJA, na medida em que se apresenta uma possibilidade de subverter essa visão, trazendo para o currículo em ação uma abordagem inesperada para o corpo, para as linguagens (não somente as que são consideradas artísticas) e para a educação em si mesma, abrindo novas possibilidades para esta modalidade. Assim, decolamos novamente, para sobrevoar o contexto da nossa ação – O Ensino de Jovens e Adultos da rede municipal de São Paulo, até pousar no chão do CIEJA Prof.^a Rose Mary Frasson.

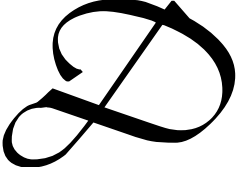
⁷⁵ A autora se refere à Lei Federal nº 10.793/ 2003, que altera a LDB em relação a oferta de Educação Física para EJA, em que “acrescentou-se uma listagem de facultatividade da educação física, exprimindo uma concepção de educação física como atividade”. Legislação disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm Acesso em 05/05/2017, 00h32.

Seguindo Viagem:

Educação de Jovens e Adultos (EJA)

O contexto da ação

*Ninguém quer saber
O gosto do sangue
Mas o vermelho
Ainda é a cor que incita a fome
Depende da hora e da cor
Depende da hora,
Da hora, da cor e do cheiro
Cada cor tem o seu cheiro
Cada hora lança sua dor
E dessa insustentável leveza de ser
Eu gosto mesmo é de vida real
Nação Zumbi - Fome de tudo*

 urante o exame de qualificação, foi-me perguntado o motivo pelo qual eu escolhi o público da modalidade de ensino de Jovens e Adultos (EJA) como sujeitos da pesquisa, isto é, para aplicar o projeto de vivências corporais que compõe o presente estudo, já que no relatório de qualificação apenas mencionei que o EJA é uma das modalidades de ensino pela qual eu nutro “grande carinho e afinidade”. De fato, encontrei satisfação e alegria no exercício do magistério para turmas de EJA. Entretanto, é evidente que não é o único motivo. Desde o início do exercício docente, o ensino de Arte para esta modalidade me apresentou desafios específicos e demanda a criação de soluções e metodologias adequadas a tais desafios.

Visto que:

- a) Historicamente essa modalidade é associada à aceleração dos estudos a quem não teve acesso na idade adequada e, ao longo da última década, aos jovens e adolescentes excluídos do sistema regular e tradicional - como Corte (2016, p. 37) denuncia – e nem sempre há preocupação com relação às reais necessidades desses educandos, ou mesmo com a qualidade do ensino ofertado, uma vez que vigora o enfoque no suprimento de vagas precárias no mercado de trabalho:

(...) o jovem não recebe formação e instrumentos necessários para enfrentar as demandas e contradições desse modelo de sociedade que determina ao jovem de baixa renda (quanto à sua inserção do mercado de trabalho), apenas as áreas de prestação de serviço precário e, ele, *não sendo formado para ter uma leitura crítica da realidade e situar-se nela*, se sujeita a essas condições de trabalho, fazendo jus, na maioria dos casos, a não mais que dois salários mínimos. *Nesta perspectiva, a escola tem o papel apenas de moldá-lo para receber ordens e ser obediente às regras que culminam com as necessidades que o capitalismo contemporâneo impõe, não contribuindo para a emancipação de suas condições de vida e trabalho.* (IDEM, p. 38, grifos nossos).

- b) O ensino das Artes nesse contexto torna-se ainda mais marginal, pois mesmo que ocupe a menor carga horária na matriz curricular⁷⁶, muitas vezes é visto como “perda de tempo” por alguns desses educandos, pois não conseguem ver “utilidade” nesses conteúdos, sob a ótica de formação aligeirada (e muitas vezes precária) dessa modalidade. Paradoxalmente, o ensino de Arte é obrigatória também na EJA, de acordo com o princípio de equivalência entre essa modalidade em relação à oferta regular de ensino fundamental e médio, conforme o Parecer CNE/CEB nº11/2000:

⁷⁶ Duas aulas semanais de 45 minutos, no EJA de Ensino Fundamental II no EJA Regular e uma aula semanal nos CIEJAs, no contexto da SME.

(...) sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, é lógico que *deve se pautar pelos mesmos princípios postos na LDB. E no que se refere aos componentes curriculares dos seus cursos, ela toma para si as diretrizes curriculares nacionais destas mesmas etapas exaradas pela CEB/CNE. Valem, pois, para a EJA as diretrizes do ensino fundamental e médio.* A elaboração de outras diretrizes poderia se configurar na criação de uma nova dualidade. (BRASIL, 2000, p. 60-61, *grifos nossos*).⁷⁷

Por mais que o documento aponte para a necessidade de ressignificar tais diretrizes, mediada pela realidade sociocultural do público da EJA, também não faz nenhuma menção direta a quem caberia esse trabalho de ressignificação do currículo formal/ em ação da EJA. Seria das secretarias de educação (tanto municipais quanto estaduais) na formulação de seus documentais referentes a essa modalidade? Seria das unidades escolares, na formulação de seus projetos político-pedagógicos? Ou de cada docente, por meio do planejamento e execução de suas ações? Provavelmente, a tarefa da ressignificação do currículo cabe a todas essas instâncias, entretanto o texto do parecer relega ao docente o peso desta tarefa quase que exclusivamente:

A sujeição aos Pareceres CEB 04/98 e 15/98 e às respectivas Res. CEB nº 02/98 e 03/98 [referentes aos ensinos fundamental e médio] não significa uma reprodução descontextuada face ao caráter específico da EJA. Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. *Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes.* Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes. (IDEM, p. 61, *grifos nossos*).

O trecho destacado instiga-nos a pensar que a discrepância entre o currículo formal e o currículo em ação na EJA (aquele que é possível, que se concretiza) seria apenas uma adaptação das expectativas dos docentes em relação aos educandos que ele encontra de fato nas escolas, sendo que a formação inicial e continuada docente joga papel fundamental nessa tarefa. Afinal, que formação é essa que cria expectativas irreais para os professores que forma?

As questões ora apresentadas me levaram a pensar na problematização dessa pesquisa em relação às demandas específicas da EJA. Não foi, no entanto, um caminho reto e linear. Posso dizer que a vida “me levou” por esses caminhos. Afinal, a Educação Maior – conforme já apontamos nos capítulos anteriores - formal, dualista, centrada em conteúdos pré-moldados - e não nos seres que habitam a escola, que os destituem de seus corpos, elegendo como válidos apenas conteúdos lógico-formais, também é uma questão para a EJA. São pessoas

⁷⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf> Acesso em 09/04/2017, 16h49.

cujos corpos carregam marcas e histórias, não chegam neutros. Corpos tantas vezes cansados, explorados, ausentes de si mesmos. Se questões relativas à corporeidade de crianças e adolescentes no ensino de artes me instigam desde que pisei na sala de aula como professora pela primeira vez, tais questões passaram a “me roer do cóccix até o pescoço”⁷⁸ ainda mais quando passei a lecionar para turmas de EJA.

Mais uma digressão

Meu primeiro contato como docente de Artes em EJA aconteceu em 2007, na rede estadual⁷⁹, em uma unidade situada à COHAB Brasilândia, periferia de São Paulo. Neste momento, percebi o desafio de se ensinar Arte nesse contexto. Diante do pouco material tanto que escola quanto os educandos dispunham, optei por propor no meu planejamento, depois de uma breve discussão sobre o que é Arte e porque ela é parte do currículo, alguns jogos teatrais para introduzir elementos da linguagem teatral, mas também com o objetivo de socialização dessas turmas. Eu intuía que poderia haver resistência por parte dos educandos, por já saber naquela época que qualquer proposta em Arte que não fosse “desenho” era motivo de estranheza. Consultei a bibliografia da área de que eu dispunha, assim como os documentos oficiais que poderiam embasar minha ação docente. Sim, eu podia! Ainda em dúvida com relação aos resultados, consultei meu professor da graduação das disciplinas de Jogos Teatrais e de Teatro-Educação sobre a possibilidade de aplicar estas propostas a adultos, que me incentivou. Partindo das premissas de Viola Spolin: “Todas as pessoas são capazes de atuar” e “se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar” (SPOLIN, 2006, p. 3), ousei fazer aquilo em que eu acreditava, disposta a enfrentar as resistências que se apresentassem. A resistência de alguns educandos, porém, tomou proporções que jamais pude imaginar.

Por mais que eu tenha exposto meus objetivos e que esse tipo de “conteúdo” era válido para escola formal e para eles, as aulas contavam com poucos educandos, mesmo que as duas aulas da semana estivessem concentradas nas sextas-feiras e não frequentá-las representasse 100% de ausência em um componente curricular obrigatório. Decidi que seguiria com meu

⁷⁸ Menção a canção Dor-de-cotovelo (Caetano Veloso), gravada pela Elza Soares: “Dói da flor da pele ao pó do osso/ Rói do cóccix até o pescoço”.

⁷⁹ Segundo o art. 10 da LDB, que preconiza a oferta de Ensino Médio como responsabilidade dos Estados, este também assume prioritariamente a oferta de EJA de Ensino Médio.

trabalho com aqueles que estivessem presentes. Qual foi minha surpresa, no final do bimestre, ao receber um bilhete de uma educanda, a qual eu não conhecia, comunicando que não estava frequentando as aulas porque soube dos outros colegas qual era o teor das aulas e “não estava na escola para brincar”! Confesso que fiquei muito assustada com esse “comunicado”, porque revelava algo além do preconceito e da indisposição em aprender Arte. Revelava total desconhecimento com o currículo obrigatório do curso e suas formas de aferição de frequência e avaliação, sem contar que produziu uma prova irrefutável contra si mesma. Para mim, seria muito fácil ignorar esse bilhete e apenas reprova-la na disciplina, assim como todos que não frequentassem as aulas. No entanto, diante desse desconhecimento sobre o próprio curso que estavam frequentando, repassei uma cópia do tal bilhete para a vice-diretora e coordenadora pedagógica, para que esclarecessem a ela que a disciplina de Artes era parte do currículo obrigatório, que seu cumprimento não era facultativo, e que a falta de frequência poderia acarretar em retenção, caso fosse retida em outras disciplinas. Contei com total apoio das gestoras da unidade, que ficaram de conversar com essa educanda. Qual foi minha segunda surpresa – ainda mais desagradável e dolorosa – que havia um verdadeiro “motim” contra mim na aula seguinte, contando com alunos⁸⁰ que estavam frequentando as aulas que de uma hora pra outra resolveram revelar que “não estavam gostando” e somado a outros alunos dos quais jamais nunca tinha visto o rosto porque nunca tinham frequentado as aulas. A advertência da vice-diretora à aluna, que escreveu sua justificativa sem pesar que consequências isso pudesse ter, causou revolta nela, que a transmitiu para outros colegas da turma. Ao explicar mais uma vez que minha opção pedagógica pelos Jogos Teatrais era legítima, em termos acadêmicos e legislativos também, e que os alunos que se opunham poderiam ter solicitado mais esclarecimentos que eu o faria com prazer, perguntei a eles porque eles não tinham feito isso antes. Diante da falta de respostas consistentes, descobri que eles não estavam lá para dialogar e sim para provocar em mim uma reação que pudesse deslegitimar o meu discurso e ainda angariar motivos para fazer uma reclamação sobre mim.

Quando deixei essa possibilidade em aberto, essa mesma aluna imediatamente foi à sala da vice-diretora para fazer a tal queixa. A vice-diretora e coordenadora pedagógica foram até a sala de aula e reiterou a fala que tinha feito para essa aluna a toda turma. Mesmo assim, os alunos não desistiram de me desmoralizar. Propus, já que eles queriam atividades que

⁸⁰ Sobre os diferentes termos para se referir aos estudantes, lembremos que aluno significa “sem luz” e “educando”, quem está fazendo parte de seu próprio processo educativo. A postura alienada desse grupo em específico me convida a jogar com os significados que estes dois termos, que não são totalmente sinônimos, podem nos sugerir neste relato.

envolvessem leitura e escrita, que lessem e fizessem um resumo de “*A Experiência Criativa*”, primeiro capítulo de Improvisação para o Teatro, para que descobrissem as razões das minhas escolhas e também que elas estão inseridas em um contexto acadêmico maior. A segunda revolta foi “não sou obrigada a comprar livro”, mesmo mostrando as opções de biblioteca e a cópia do referido capítulo disponibilizada. A vice-diretora e coordenadora encerraram a discussão, dizendo que eles teriam que fazer esse trabalho, se não quisessem ser retidos em Artes, já que eles tinham dado motivos e produziram prova contra si mesmos. Triste. A única voz que foram capazes de ouvir foi a voz autoritária da Educação Maior e seus ditames.

Quando recebi e li os resumos, o óbvio foi constatado. A capacidade de leitura, reflexão e escrita eram deficitárias e a quase totalidade deles não conseguiram estabelecer um diálogo mínimo com o texto. Exceto uma aluna que tinha frequentado as aulas e que estava nessa lamentável “reunião”. Ela me escreveu ao final do trabalho pedindo desculpas e dizendo que a frase “vemos com os olhos dos outros e sentimos o cheiro com o nariz dos outros” (SPOLIN, 2006, p. 6) realmente a levou a refletir sobre olhar a realidade a partir de seu próprio ponto de vista.

Esse episódio sozinho, de tantas possibilidades de interpretação, poderia ser objeto de um estudo acadêmico, mas aqui ele revela indícios contundentes dos aspectos relativos ao ensino de artes (cênicas e do corpo) no contexto da EJA mencionados anteriormente. À pressão do mercado de trabalho por uma formação rasa e aligeirada, sem nenhuma consideração pela formação cultural desses educandos, soma-se a idealização que muitos deles carregam de como deve ser a escola, o conteúdo e a metodologia das aulas e a postura dos professores, fruto de uma representação cristalizada do ambiente escolar formal. Representação essa que exclui tudo que não caiba nesse modelo, criando uma visão míope da realidade – e daquilo que ela pode oferecer a eles.

Outro aspecto que esse episódio pode ilustrar é com relação à formação – inicial e continuada – de educadores que estejam realmente preparados para lidar com as demandas específicas de EJA. Fiz questão de destacar no meu relato o quanto pesquisei antes de decidir por aulas de teatro para este grupo, para demonstrar que o mais preocupante nessa questão é que não eram os conhecimentos sobre Arte ou Artes Cênicas que faltavam à professora recém-formada (formada há menos de um ano na época, mas em atividade docente desde a metade do curso), mas não contava com nenhum repertório adequado para essa modalidade, sendo que sou egressa de um curso de licenciatura plena, que habilita para o exercício do magistério nessa modalidade. O Parecer CNE/CEB nº11/2000, o consultado naquele período,

fala em “ressignificação” e “contextualização”, mas não estabelece nenhuma diretriz substancial, nem em, o consultado naquele período, fala em “ressignificação” e “contextualização”, mas não estabelece nenhuma diretriz substancial, nem em relação ao currículo em ação, nem para a formação docente, ficando apenas no nível da sugestão. Sobre as diretrizes curriculares, o referido documento aponta:

A contextualização se refere aos modos como estes estudantes podem dispor de seu tempo e de seu espaço. Por isso a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa. A ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidos as práticas culturais e valores já constituídos. Diante dos ditames dos pareceres considerados, a regra metodológica é: descontextualizá-los da idade escolar própria da infância e adolescência para, apreendendo e mantendo seus significados básicos, recontextualizá-los na EJA. Mas para isto é preciso ter a observação metodológico-política do Parecer/CEB 15/98, aplicável para além do ensino médio: a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada. (BRASIL, 2000, p. 61, grifos do original, destaques em sublinhado nossos).

O que o documento chama de “recontextualização” trata-se apenas de flexibilização dos tempos e espaços do currículo, como se fosse esta a única questão que importa ao currículo (em ação) nessa modalidade, apenas reiterando a obviedade do fato que o mundo do trabalho importa a esse público não como uma possibilidade futura e sim como um dado de realidade, de necessidade urgente. A respeito das questões didáticas dessa modalidade, outra orientação vaga de que é necessário considerar a especificidade da EJA e dos componentes curriculares: “o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares.” (IDEM, p. 58).

A respeito da formação docente específica para EJA, permanece a inconsistência na atribuição de responsabilidades e de como executá-las. Aponta para diversas direções, mas não se aprofunda em nenhuma. Como por exemplo, sobre o perfil docente:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (IDEM, p. 56, grifos nossos).

E sobre a formação de docente com tal perfil:

Se cada vez mais se exige da formação docente um preparo que possibilite aos profissionais do magistério uma qualificação multidisciplinar e polivalente, *não se pode deixar de assinalar também as exigências específicas e legais para o exercício da docência no que corresponder, dentro da EJA, às etapas da educação básica.* (...)

Vê-se, pois, a *exigência de uma formação específica para a EJA, (...)*, trata-se de uma *formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos*, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. (...)

Desse modo, *as instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos.* (...) As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. (IDEM, p. 56, *grifos nossos*).

Por mais que indique o papel formador das instituições de ensino, o documento carece de orientações mais contundentes. Uma direção um pouco menos difusa aparece quando o documento se refere ao papel do ensino e pesquisa que cabe às universidades, sobretudo instituições públicas:

as funções básicas das instituições formadoras, em especial das universidades, deverão associar a pesquisa à docência de modo a trazer novos elementos e enriquecer os conhecimentos e o ato educativo. *Uma metodologia que se baseie na e se exerça pela investigação só pode auxiliar na formação teórico-prática dos professores em vista de um ensino mais rico e empático.* Além disso, o docente introduzido na pesquisa, em suas dimensões quantitativas e qualitativas, poderá, no exercício de sua função, traduzir a riqueza cultural dos seus discentes em enriquecimento dos componentes curriculares. (IDEM, p. 58-59, *grifos nossos*).

Este último trecho indica uma direção mais interessante para o nosso ponto de vista, de professora/pesquisadora de sua práxis. Retomando a metáfora do bolo⁸¹, evocada por Bredariolli, esse trecho pode ser entendido como um estímulo para criarmos nossas próprias receitas, com os ingredientes e utensílios que dispomos na EJA, motivados pelas nossas fomes⁸² – por pão (o trabalho, o sustento) e também por beleza, pelo bem-viver.

Nesse sentido, cabe aqui refletir o papel que o corpoarte pode exercer, tanto para a elaboração de uma “receita”⁸³ adequada para um currículo em ação para EJA quanto para pensar uma formação docente – tanto inicial quanto continuada – que seja capaz de responder às demandas dessa modalidade. Para tanto, vamos retomar o Parecer 11/2000⁸⁴, anteriormente citado, no que tange aos componentes que o corpoarte coloca como possíveis motores de um

⁸¹ Em *O Mapa da Viagem*.

⁸² Pegamos emprestada esta metáfora do escritor Frei Betto, recorrente em seus textos.

⁸³ Não acreditamos em soluções mágicas para o ensino de Artes na EJA, ou para qualquer outro componente. “Receita” aqui significa práxis, aquela freiriana, capaz de produzir um referencial teórico construído a partir do movimento reflexão/ação.

⁸⁴ Outros documentos foram produzidos pelo Ministério da Educação a respeito da EJA, mas este se mantém como o mais completo e abrangente.

currículo vivo e pulsante voltado para os sujeitos que habitam o ambiente escolar, considerando suas realidades corpóreas: Artes e Educação Física.

O parecer preconiza em um trecho já citado que é necessário manter a especificidade dos componentes dentro das especificidades da realidade da EJA, sem indicar, porém, nenhum caminho para isso. Sobre os dois componentes sobre os quais o corpoarte se alicerça, ressurgem o habitual por desprezo/ desconhecimento por essas áreas, aliado ao velho papel instrumental/acessório relegado a elas:

Reconhecendo-se a importância de tempos liberados na vida contemporânea, é preciso identificar o impacto dos meios de comunicação sobre os estudantes. Pode-se dar, como exemplos, a procedência migratória de muitos e seu gosto pelas manifestações das culturas regionais, derivando daí elementos significativos para a constituição e sistematização de novos conhecimentos. *Muitos estudantes da EJA, face a seus filhos e amigos, possuem de si uma imagem pouco positiva relativamente a suas experiências ou até mesmo negativa no que se refere à escolarização. Isto os torna inibidos em determinados assuntos. Os componentes curriculares ligados à Educação Artística e Educação Física são espaços oportunos, conquanto associados ao caráter multidisciplinar dos componentes curriculares, para se trabalhar a desinibição, a baixa autoestima, a consciência corporal e o cultivo da socialidade.* Desenvolvidos como práticas sócio-culturais ligadas às dimensões estética e ética do aluno, *estes componentes curriculares são constituintes da proposta pedagógica de oferta obrigatória e frequência facultativa. Contudo, a oferta destes componentes não será obrigatória para os alunos no caso de exames supletivos avulsos descolados de unidades educacionais que ofereçam cursos presenciais e com avaliação em processo.* (BRASIL, 2000, p. 63, grifos nossos).

Ao mesmo tempo em que Artes e Educação Física têm um caráter multidisciplinar que pode jogar um papel relevante na educação de seres humanos mais integrados, com suas dimensões ética e estética, de acordo com esse trecho, sua oferta não é garantida. Diante do exposto anteriormente, a respeito da demanda destes estudantes por uma formação aligeirada que garanta sua inserção em postos (muitas vezes precários) no mercado de trabalho - conforme apontado por Corte (2016, p. 71) - pergunto: um estudante de EJA pressionado pelo mercado de trabalho e por si mesmo a terminar seus estudos da maneira mais rápida possível vai optar por componentes que o próprio sistema coloca como “facultativos”, ou ofertados fora do horário regular das aulas?

De acordo com a LDB (Art. 26, parágrafo 3º), a Educação Física é facultativa aos cursos noturnos - o que não procede em relação a Artes. O parecer, no entanto, não distingue os dois componentes no seu texto, o que contradiz a própria legislação vigente. De acordo com a Resolução CNE/CEB 01/2000, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em seus artigos 18 (sobre EJA de Ensino Fundamental) e 19 (sobre EJA de Ensino Médio), os componentes curriculares devem obedecer aos artigos 26, 27, 28 e 32 da LDB, sendo que o artigo 26 preconiza o ensino de artes como componente

obrigatório da base nacional curricular comum. À parte a ação da Medida Provisória 746/2016, que em seu texto inicial tornava o ensino dessas duas disciplinas facultativas ao Ensino Médio, estas disciplinas se mantêm obrigatórias na base curricular do ensino médio regular⁸⁵. Seguindo a paridade das bases curriculares da educação básica, tanto na modalidade regular quanto supletiva⁸⁶, pelo menos o ensino de Arte deveria estar garantido. De fato, ele figura na matriz curricular dos cursos de EJA - de ensino médio da rede estadual de São Paulo, assim como o de ensino fundamental da rede municipal da capital, por exemplo. Entretanto, seu lugar continua a ser degenerado e mantido por força de lei, como Antunes (2010, p.3) lembra em seu trabalho, o que nos convida a ponderar que a luta pela obrigatoriedade no currículo oficial se configura em um ato de resistência, mas que não pode se reduzir somente a um discurso cheio de citações a textos legislativos e documentos oficiais. É preciso ir além do papel instrumental/acessório.

Tomemos novamente a frase:

Os componentes curriculares ligados à Educação Artística e Educação Física são espaços oportunos, conquanto associados ao caráter multidisciplinar dos componentes curriculares, para se trabalhar a desinibição, a baixa autoestima, a consciência corporal e o cultivo da socialidade. (BRASIL, 2000, p. 63).

E se considerássemos essa mesma frase sem a habitual visão instrumental e acessória com esses componentes são tratados? Poderíamos ter um currículo para a EJA, pleno de histórias de vida, sonhos, marcas e referências de nossos educandos, movidos por esses componentes que tem o poder de trabalhar o ser inteiro, em movimento? É o que almejamos!

A compreensão, portanto, é de que a valoração do ser em movimento no cotidiano escolar trata de romper com um ciclo vicioso presente na cultura escolar. E, que pode começar pela apropriação dos objetos de trabalho e estudo comuns à Educação Física e Artes, favorecendo essa ruptura, estabelecendo a materialização de mudanças ansiadas por estudiosos de ambas as áreas, apesar de à distância (...) ter o “ser que se move” integrando os componentes curriculares Educação Física e Artes, significa abrir a sala de aula à comunicação e expressão – Artes, Literatura, o ser sensível – adentrando um campo de significação abrangente, onde interagem com a sensibilidade fontes e repositórios de saberes, como acionadores e operadores cognitivos vivos no *corpoarte*. (ANTUNES, 2010, p. 6;14, *grifo da autora*).

Quanto à formação docente voltada para as demandas da EJA, o corpoarte também pode se configurar como uma alternativa à formação docente tradicional que prepara o profissional pelo viés dos conteúdos, com pouca ou nenhuma consideração pelas especificidades dos públicos com que trabalham. Como, por exemplo, Romão e Gadotti

⁸⁵ § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

⁸⁶ Art. 38 da LDB, Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

(2007, apud CORTE, 2016, p. 46) apontam em relação ao problema metodológico de se tomar por base a experiência com alfabetização de crianças para realizar o trabalho com adultos, como um meio com que professores sem conhecimento específico deste público podem lidar com a dificuldade de se trabalhar em meio à diversidade e heterogeneidade do público de EJA. Corte (IDEM, p. 44) também atenta para o fato de que a expansão da EJA

tem contribuído para um crescente aumento no número de docentes nesta modalidade. No entanto, muitos deles sem formação adequada e, muitas vezes por não saberem como lidar com o público, repetem as práticas pedagógicas utilizadas com o público infantil junto aos jovens, adultos e idosos.

O corpoarte pode ser mote tanto da formação inicial quanto continuada para professores dessa modalidade, habilitando-os a considerar os educandos como seres inteiros e em movimento e capacitando-os a fazer da heterogeneidade e diversidade típicas desse grupo uma força, e não somente um desafio.

Como já foi esclarecido, o corpoarte, enquanto prática educativa, não se limita aos componentes curriculares que tratam das possibilidades expressivas do corpo em movimento. Segundo Rita Antunes, criadora do constructo, qualquer conteúdo ou disciplina podem ser tratados sob a ótica do corpoarte, porque este se trata de um ponto de vista, uma maneira de mover o currículo. Para que isso aconteça, entretanto, é necessário que o corpo docente aprenda em seus processos formativos a mover seus conhecimentos por tais caminhos, de maneira que eleve no corpo docente

o nível do compromisso individual nas relações pessoais estabelecidas a partir do conhecimento de si, do conhecimento/reconhecimento do mundo e do “outro”, colocando o *corpo* não só do aluno, mas, em primeiro lugar o do professor desde a sua formação profissional inicial, visando à ampliação de sua capacidade comunicativa e de apropriação/recriação do mundo (ANTUNES, 2010, p. 12).

Mesmo que essas considerações caibam para a formação docente em geral, a potencialidade do trabalho com o corpoarte na EJA reside na possibilidade que se abre do docente criar soluções metodológicas inventivas para a questão da heterogeneidade e diversidade desse público, em que podem se agrupar na mesma turma pessoas com níveis de desenvolvimento cognitivo muito distintos – uma pessoa que ficou fora da escola e que manteve o hábito de ler e tem uma visão aberta de mundo, por exemplo, pode estar no mesmo grupo que uma outra pessoa que sequer consegue ler e escrever, seja por dificuldades de aprendizagem ou por um transtorno mais sério. O corpo expressivo, o jogo e o lúdico podem agregar esses grupos que tantas vezes apresentam características tão díspares.

Mais uma vez, o fio da experiência vivida, tecido junto ao do referencial teórico nos levou por uma viagem no tempo, em que buscamos mostrar a importância de se pensar o

ensino das Artes para a EJA, a partir do ponto de vista do corpoarte. A minha experiência com EJA, porém não se limita aos fatos relatados. Desde 2012, tenho ministrado ininterruptamente aulas de Arte para turmas de EJA de Ensino Fundamental, na rede municipal de São Paulo – na EMEF Des. Sebastião Nogueira de Lima no período de 2012 a 2015 e no CIEJA Prof.^a Rose Mary Frasson de 2016 até o presente momento.

Quando retomei o contato com a EJA em 2012, um pouco mais experiente e parcimoniosa ao apresentar minhas propostas às turmas, algo muito curioso aconteceu: o trabalho realizado com teatro – primeiramente com a leitura de mesa de textos teatrais para desenvolvimento da leitura e da oralidade, para depois chegar ao jogo, improvisado e cena – foi tão bem sucedido que as gestoras da unidade me disseram: “Flávia, você se encontrou no trabalho com EJA!”. É claro que fiquei muito feliz com essa constatação, principalmente se retomarmos a experiência relatada anteriormente (que confesso que foi muito dolorosa e frustrante). Porém, a partir do momento em que ingressei no mestrado em artes, me mantive aberta a possibilidade de desenvolver o estudo teórico-prático dessa pesquisa com um grupo de qualquer faixa etária e/ou modalidade de ensino⁸⁷ – sejam as crianças do Fundamental I, com quem desenvolvi um projeto de jogos e brincadeiras no Poéticas da Dança, ou os adolescentes do Fundamental II, com quem desenvolvia alguns jogos teatrais no projeto de Imprensa Jovem, coordenado pela professora de informática educacional, ou ainda a EJA. Este quadro se delineou quando fui designada a trabalhar exclusivamente com essa modalidade no CIEJA Prof.^a Rose Mary Frasson, fato que será relatado mais adiante. Como desde o início do estudo, não me fechei em uma única possibilidade *a priori*, sinto-me escolhida pela EJA – talvez como um convite para abrir os olhos para os desafios e potencialidades desse público, com o qual realmente encontro alegria e satisfação no exercício do magistério.

Neste momento, faz-se necessário que nos aprofundemos no contexto da EJA na rede municipal de ensino de São Paulo, onde esse estudo foi desenvolvido: seu histórico, suas modalidades de oferta suas diferentes organizações curriculares.

⁸⁷ Dentro do ofertado na rede municipal, mais especificamente na EMEF Des. Sebastião Nogueira de Lima, onde eu trabalhava na época.

Uma perspectiva histórica para a EJA

Como estamos em um momento de voo - em que nos detemos em questões mais abrangentes, tentando vê-las em perspectiva - é importante que Educação de Jovens e Adultos seja tratada então em uma perspectiva histórica, não apenas o contexto municipal como o contexto nacional. A principal fonte desta seção é a dissertação “A Mudança do Perfil do Público da EJA: Desafios e Perspectivas”, de Luciane Cristina Corte (2016), mestre em Educação pelo Programa de Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da UNINOVE, e colega professora no CIEJA Prof.^a Rose Mary Frasson. Nesta dissertação, a pesquisadora faz um minucioso levantamento, em um recorte histórico consideravelmente amplo: desde meados dos anos 1930, no contexto nacional e no contexto municipal, de 1989 a 2015, período que abrange sete gestões e suas políticas públicas para EJA. Outra fonte relevante foram os próprios documentos municipais a respeito da modalidade.

A investigação de Corte (2016, p. 37) se concentra na mudança do perfil de público da EJA nos últimos dez anos. Se antes, a maior fatia desse público era formada por adultos trabalhadores entre 25 a 59 anos, nesse período passa a acolher um número maior de jovens e adolescentes (a partir de 15 anos), assim como jovens e adultos com necessidades especiais (NEE) e idosos (após 60 anos). Isso nos leva a refletir sobre quais políticas públicas têm sido efetivadas para EJA e para o público a ela se destina, e como essa migração de jovens para tal modalidade mascara a exclusão desses jovens do sistema educacional, conforme aponta o documento da Fundap (2011, apud CORTE, p. 45):

(...) antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam nela, mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito. [...] O resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional.

Uma das constatações partilhadas por Corte (2016, p. 45) nos seus estudos é que as políticas públicas para EJA passam por retrocessos e avanços e carecem de continuidade. Para ela, é notável no

histórico de propostas e tentativas de afirmar políticas públicas, que a EJA passa por momentos e situações de avanços e retrocessos na luta pelo direito à educação de qualidade a quem não a concluiu na idade própria, além de uma grande mudança de perfil do público dessa modalidade.

No contexto brasileiro, pode-se dizer que a constituição de 1934 representou um marco na criação da Educação de Adultos. Nessa constituição, pela primeira vez foi indicada como dever do Estado a oferta gratuita do ensino primário e sua frequência determinada obrigatória e o Plano Nacional de Educação foi tido como responsabilidade da União. Entretanto, a Educação de Adultos esteve, desde as primeiras iniciativas, ligada à questão da formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, em expansão ao longo da década de 1940. A criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e a expansão da indústria nesse período passou a demandar educação profissional e erradicação do analfabetismo (em torno de 50% da população em 1945), “quando se associava a estagnação econômica à falta de educação escolar da população” (IDEM, p. 40). Durante este período que são criados os primeiros programas e fundos voltados para a alfabetização de adultos, como Fundo Nacional do Ensino primário (FNEP), em 1942, a criação do Instituto Nacional de Pesquisas (INEP), o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), ambos em 1947. O Decreto n. 19.513, de 25 de agosto de 1945, determinou que 25% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário deveriam ser destinados especificamente à alfabetização da população adulta analfabeta. Segundo Corte (2016, p. 41), a criação do fundo “alavancou uma política pública de educação de adultos, tornando-se um marco, na medida em que tinha como meta alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação regular”. Este cenário favoreceu a criação de movimentos e iniciativas de cunho popular.

Neste cenário, houve várias campanhas e programas voltados à educação de adultos. O Movimento de Educação e Cultura Popular, relacionado às organizações sociais (igrejas católicas e lideranças estudantis) que promoveram programas de alfabetização de adultos, desenvolvendo a conscientização do seu público em relação aos seus direitos e sua autonomia frente à realidade que os rodeavam, possibilitando sua atuação na tentativa de torná-la mais justa. (IDEM, p. 41).

A década seguinte trouxe um novo olhar para a Educação de Adultos, sobretudo pela proposta de Paulo Freire, de uma educação “pautada no diálogo, considerando não só a realidade social e cultural do educando como ponto de partida para a formação integral do cidadão” (CORTE, 2016, p. 41), quando foi reconhecida a especificidade desse público, que requer “conteúdos, métodos e modalidades de ensino e aprendizagem diferenciadas” (IDEM). Essas recomendações foram incorporadas em programas como a CNEA (Campanha Nacional de Erradicação de Analfabetismo), entretanto a pesquisadora (IDEM, p. 41-42) aponta que a criação deste programa aconteceu em 1958, que coincide com II Congresso de Educação de

Adultos, em resposta às críticas aos resultados pouco expressivos dos programas anteriores (como a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, em 1952, por exemplo).

Apesar da CNEA, que tinha como proposta, não apenas o mero ensino da leitura e escrita, considerando o uso destas de maneira funcional, bem como a mudança de olhar voltada ao adulto analfabeto, incorporando as orientações de Paulo Freire, diferenciou-se muito pouco das demais campanhas.

O período que corresponde ao golpe civil-militar (1964-1985) é marcado pela repressão de qualquer iniciativa educativa que se voltasse para a conscientização do sujeito, como a prisão de professores e líderes estudantis e do próprio Paulo Freire em 1964⁸⁸ podem indicar. Entretanto, os níveis de escolaridade continuavam baixos. Diante da necessidade de responder às comunidades nacional e internacional com relação a esse quadro, é implementado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), por meio da Lei nº 5.379/ 1967, entrando em vigor somente em 1969. Outra medida tomada pelo regime foi a implantação do Ensino Supletivo, em 1971, que objetivou a escolarização de adolescentes e adultos em grande escala com baixo custo operacional, buscando a satisfação das necessidades do mercado de trabalho, que à época passava a exigir um grau de escolarização cada vez maior. Segundo Corte (IDEM, p. 42), “essas iniciativas também tiveram o intuito de sufocar as que visavam à conscientização política da população”.

O processo de redemocratização, em 1985, e a promulgação da Constituição de 1988 também acarretaram em mudanças nas direções das políticas públicas voltadas para EJA. A extinção do MOBRAL em 1985 e a criação da Fundação Educar (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - ligada ao Ministério da Educação) no mesmo período, sinalizam essa mudança de direção. Entretanto, dois anos depois a referida fundação – que deveria “supervisionar o andamento dos programas e recursos transferidos às instituições e secretarias que cuidavam da EJA” (CORTE, 2016, p. 42) - foi extinta e a responsabilidade pela educação básica de jovens e adultos, foi desvinculada da união e transferida aos municípios. Entretanto, o artigo 208⁸⁹ – sobretudo o inciso I da Constituição de 1988 trouxe consequências importantes para a institucionalização da EJA, ao garantir o direito universal à Educação Básica, pública e gratuita a todos, independentemente da idade (BRASIL, 1988).

⁸⁸ “Acusado de subversão e preso em 1964, durante 72 dias, partiu para o exílio no Chile, onde trabalhou por cinco anos no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (Icira) e escreveu seu principal livro: “Pedagogia do oprimido” (1968).” Disponível em: <<http://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/paulo-freire>> Acesso em 11/04/2017, 15h39.

⁸⁹ O histórico de alteração no referido artigo encontra-se disponível em <http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_12.07.2016/art_208_.asp> Acesso em 11/04/2017, 16h08.

A década de 1990 foi marcada por retrocessos na política pública para EJA. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990, sendo promovida por meio de vários encontros organizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pela Organização das Nações Unidas (ONU), resultou na Declaração Mundial de sobre Educação para Todos. Mesmo tendo se comprometido com a ampliação da oferta do Ensino Fundamental para todos, o Brasil não cumpriu este compromisso: “Não houve o cumprimento da meta estabelecida (na Declaração) de redução em 50%, até o ano 2000, do analfabetismo em relação aos índices de 1990.” (CORTE, 2016, p. 43). De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, apud CORTE, 2016, p. 43), a LBD de 1996 não tomou por base esse acordo firmado com essa declaração, mesmo que constasse na matéria que tramitava no congresso. Os mesmos autores ainda afirmam que este período “caracterizou-se pela marginalização da EJA ao negar a efetivação dos direitos adquiridos pelas leis uma vez que, no momento em que se deveria partir para a efetivação dos direitos conquistados por meio delas” (IDEM).

De 2003 a 2005, algumas iniciativas surgem, como o Programa Brasil Alfabetizado (2003), a criação da SECAD (2004) - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade –, uma secretaria específica para EJA, ligada ao MEC, o PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens (2005) e do PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ainda carentes de uma visão de longo prazo. A ação que importa destacar para EJA, a aprovação do FUNDEB⁹⁰, ocorre em 2007, relevante na medida em que “contribuiu para a inclusão desta modalidade na política de financiamento da educação, tendo uma garantia de recursos para Municípios e Estados que mantivessem ou ampliassem a oferta da EJA” (CORTE, 2016, p. 44). O fundo anterior, o FUNDEF, não trazia a mesma garantia,

uma vez que a Emenda Constitucional nº 14/1996 que o instituiu suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988 o artigo que responsabilizava o governo por erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental no prazo de dez anos. Contribuindo não apenas para o descaso com essa modalidade de ensino, mas também para o retrocesso das políticas. (IDEM).

⁹⁰ Ainda segundo a mesma autora (p.44), “O FUNDEB, conforme prevê a Lei 11.494/2007 (em funcionamento até o ano de 2020), dispôs de um valor referente a R\$ 2 bilhões em 2007, R\$ 3 bilhões em 2008, R\$ 4,5 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, um repasse de 10% do montante resultante da contribuição dos Estados e Municípios”.

EJA na rede pública municipal de São Paulo

No contexto da educação municipal de São Paulo, de acordo com recorte histórico que Corte (2016) levantou em seu estudo, de 1989 a 2015, também se verifica a descontinuidade de ações e políticas pelas diferentes gestões que se sucederam, além de outras questões, tais como “a evasão e repetência dos jovens e adolescentes no ensino regular; expectativas de direitos para todos determinada pela LDB/96 e normatização subsequente; a necessidade de acelerar os estudos para inserção no mercado de trabalho” (IDEM, p. 71), relativas a seu objeto de estudo, a mudança no perfil do público da EJA. Entretanto, ela aponta o ano de 1989 como um marco para as políticas públicas para a EJA na educação municipal por três fatores:

1º. O fato de que foi na gestão municipal de 1989 a 1992, quando se deu a transição do programa de Educação de Adultos da Secretaria do Bem-Estar Social (SEBES) para Secretaria Municipal de Educação (SME). 2º. Em 1989 houve a idealização dos Centros Municipais de Ensino Supletivo (CEMES) que, se tornaram, em 2003, os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs), instituídos pela Lei 15.648/12; 3º. Ações decorrentes da garantia da oferta da EJA pela Constituição Federal de 1988.

Tais fatores também importam a esta pesquisa, principalmente por ter em comum com o trabalho de Corte o mesmo local de desenvolvimento do estudo teórico-prático: o CIEJA Prof. Rose Mary Frasson, e compartilhar das mesmas raízes históricas e contexto, nesse sentido. Os CIEJAs constituem uma das cinco modalidades de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) - EJA Regular, MOVA-SP, CIEJA, CMCT e EJA Modular (SÃO PAULO, 2016, p. 21).

Tais modalidades surgiram em momentos históricos distintos, que não será detalhado aqui⁹¹. No entanto, reproduzimos o quadro das diferentes modalidades de EJA em cada uma das gestões descritas pela pesquisadora:

⁹¹ Para um aprofundamento em relação ao histórico da EJA na educação municipal de São Paulo, recomendo a leitura do primeiro capítulo da pesquisa de Corte, em especial a seção intitulada *As políticas públicas da EJA no município de São Paulo*, que traz uma série de dados qualitativos e quantitativos sobre o tema.

Quadro 1: Modalidades de oferta da EJA no Município de São Paulo

1989 – 1992 (PT) Luíza Erundina	1993 – 2000 (PDS/PPB) Paulo Maluf/ Celso Pitta	2001 – 2004 (PT) Marta Suplicy	2005 – 2012 (PSDB/DEM) José Serra/ Gilberto Kassab	2013 – 2016 ⁵ (PT) Fernando Haddad
➤ EMPSG/EDA ➤ MOVA ➤ CEMES ➤ Frente do Funcionalismo	➤ EMPSG ➤ Proalfa ➤ CEMES ➤ Telecurso e CMCT	➤ EMEF ➤ MOVA ➤ CEMES/ CIEJA ➤ CMCT	➤ EMEF ➤ MOVA ➤ CIEJA ➤ CMCT	➤ EMEF ➤ MOVA ➤ CIEJA ➤ CMCT

Fonte: elaborado a partir das informações de SME-DOT/Memória Técnica Documental.

Tabela 2: EJA em São Paulo – SP de 1989 a 2016. (CORTE, 2016, p. 47)

Além da extinção⁹² do MOVA - O Movimento de Alfabetização, de caráter popular, oficializado pelo Decreto nº. 28.302/1989 - durante as gestões Maluf e Pitta, sendo substituído pelo Proalfa - Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos que estabelecia convênios da SME com a iniciativa privada para atender aos educandos, cabe ressaltar a transformação dos CEMES (Centro Municipal de Ensino Supletivo) em CIEJAs. Os CEMES foram idealizados na gestão Erundina e teve sua proposta aprovada pelo Conselho Estadual de Educação no final do mandato, em 1992, porém foram implantados na gestão de Paulo Maluf, diferentes do projeto original, apesar de ter seu nome mantido. A característica marcante desse projeto era a flexibilidade de horário de que os educandos dispunham para frequentar as aulas e buscava contemplar a jovens e adultos trabalhadores, que não conseguiam ser contemplados pela oferta de EJA na rede (CORTE, 2016, p.54-55). Entretanto, altos níveis de evasão (conforme dados da própria SME) levaram à tentativas de reorganização dos CEMES em 2000, buscando torna-los adequados. Diante da falta de sucesso dessa iniciativa, foram extintos e substituídos pelo projeto CIEJA, em 2002. (IDEM, p. 56)

CIEJAs

A modalidade CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) foi criada por meio do decreto municipal 43.062/2003 e é uma Unidade Educacional que atende jovens e adultos em três períodos (manhã, tarde e noite) em até seis turnos diários, articulando em seu Projeto político-pedagógico o Ensino Fundamental e a qualificação profissional inicial.

⁹² O MOVA volta a ser uma modalidade de EJA municipal durante a gestão de Suplicy, mesmo que tenha resistido como iniciativa popular no período 1993-2000 (IDEM, p. 50-51).

Os cursos têm duração de quatro anos e são estruturados em quatro Módulos: Módulo I (Alfabetização), Módulo II (Básica), Módulo III (Complementar) e Módulo IV (Final). Cada módulo tem duração de um ano e 200 dias letivos e são desenvolvidos em encontros diários de 2 horas e 15 minutos (3 horas/aula). (SÃO PAULO, 2016, p. 24). Segundo Corte (2016, p. 62), o parecer do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 10/02 de 07 de novembro de 2002, autorizou o funcionamentos dos CIEJAs

com o objetivo de promover uma ação educativa que considere as características dos jovens e adultos, contemplando novas formas de ensinar e aprender, propiciando um espaço de convívio, lazer e cultura, bem como um espaço de discussões sobre o mundo do trabalho e cultura, constituindo-se como alternativa de inclusão de aluno itinerante, jovens e adultos no mundo sócio-escolar.

O parecer CME nº 34, de 9/12/04 aprovou uma nova Matriz Curricular, para os CIEJAs, para suprir a dificuldade de organização do currículo de acordo com seu intuito inicial atendendo, ao mesmo a necessidade de seu público. De acordo com o parecer, os CIEJAs deveriam se caracterizar pela

flexibilidade da organização curricular, dentro de uma estrutura de tempo e espaço que possibilite a elaboração de Projetos Pedagógicos que promovam a inserção dos jovens e adultos nas dimensões do trabalho e da cidadania. Nesse sentido, a base dessa organização precisava estar voltada à qualificação profissional e à educação geral, de modo a atender às necessidades e características do alunado de cada unidade educacional que desenvolve o Projeto CIEJA, havendo assim, o respeito à contextualização, à diversidade e à identidade cultural de cada região. (CME, 2004 apud CORTE, 2016, p.63)

Assim, fazia parte da concepção dos CIEJAs os pressupostos do art. 22 da LDB⁹³ de autonomia pedagógica, o exercício da criticidade e a construção coletiva do conhecimento. Havia a possibilidade para que cada CIEJA elaborasse suas matrizes curriculares, desde que em consonância com esses princípios. Outra questão importante, colocada por outro parecer (CME nº 10/2002), foi obrigatoriedade da equipe docente dos CIEJAs de participarem do horário coletivo (JEIF), para promover o diálogo entre eles e organização da rotina escolar, além da “socialização, sistematização e obtenção do conhecimento em seus espaços coletivos de discussão” (CORTE, 2016, p. 64).

Apenas em 2012 é efetivamente oficializada a existência dos CIEJAs como unidades educacionais pertencentes à rede, por meio da Lei Municipal 15.648/12. De acordo com tal legislação, cabe à SME a supervisão e o acompanhamento administrativo e pedagógico dos

⁹³ “Art. 22: A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

CIEJAs, por meio das respectivas Diretorias Regionais de Educação. Corte (2016, p. 68) ainda aponta que a referida legislação “concretiza toda uma trajetória de lutas contra o constante ciclo de ameaças de encerramento dessas unidades educacionais ao longo das distintas gestões”.

Entretanto, mudanças têm ocorrido desde a criação dos primeiros centros dessa modalidade. Os itinerários formativos, que correspondiam à formação profissional, antigamente eram elaborados pelo SENAC/SP (Serviço Nacional do Comércio) e ministrados por instrutores contratados. Depois, passou a permanecer apenas o itinerário de informática, ministrados por professores da rede, designados para atuar nos CIEJAs, mediante formação específica via Departamento de Orientação Técnica (DOT).

Mais recentemente, a portaria SME Nº 7.834, de 30/11/2016, instaura uma nova matriz curricular para os CIEJAs, em que o componente Arte foi reduzido a uma aula semanal em todos os módulos (ficando aquém, por exemplo, da matriz curricular de arte na modalidade EJA regular equivalente, nas quais constam duas aulas semanais para os dois últimos anos do Ensino Fundamental). No caso do CIEJA Prof.^a Rose Mary Frasson, duas professoras de Arte tiveram sua designação cessada, por terem ficado excedentes no processo de atribuição de aulas e classes.

O itinerário formativo de informática deixa de ser responsabilidade de professores especializados e exclusivamente designados para essa função – qualquer docente da unidade podem ter aulas de informática atribuída para completar jornada de trabalho, conforme os artigos 22 e 23 da referida portaria. Assinada ao apagar das luzes do mandato da gestão anterior e ao final do ano letivo, sem ter envolvido nenhuma discussão ou consulta aos profissionais envolvidos, essa portaria configura um retrocesso para a história dos CIEJAs, bem como um ataque aos princípios de autonomia pedagógica desses centros, com uma legislação engessada e inadequada ao contexto dessa modalidade. Mesmo que os efeitos dessa portaria tenham sido suspensos pela nova Portaria SME Nº 1.506, de 31/01/2017⁹⁴, não se verifica melhoria no quadro ora apresentado, já que ela não suspende os efeitos dos artigos 21 a 28 e 35 a 38, referentes ao processo de atribuição de classes/aulas e matriz curricular. Atualmente, um grupo de trabalho, composto por gestores de diversos CIEJAs, luta para que esta legislação seja revista, de acordo com as necessidades e características dessa modalidade.

⁹⁴ O texto de ambas portarias se encontram disponíveis em: < <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/> > Acesso em 11/04/2017, 21h28.

CIEJA Prof.^a Rose Mary Frasson: onde o Tapete Mágico me deixou

O CIEJA Prof.^a Rose Mary Frasson é um dos 16 CIEJAs da cidade, segundo o Projeto Político-pedagógico da unidade, e começou a se delinear em meados de 2002, período anterior ainda à publicação do decreto 43.062/2003, mencionado anteriormente. Pertence à Diretoria Regional de Ensino (DRE) Freguesia do Ó e Brasilândia (DRE/FÓ). A equipe docente do CIEJA é formada por professores concursados da rede, que passam por um processo seletivo regulamentado por portaria anual da Secretaria Municipal de Educação e supervisionado pela DRE/FÓ.



Figura 3: CIEJA Prof.^a Rose Mary Frasson. Autor desconhecido

Eu conheci o trabalho do CIEJA Prof.^a Rose Mary Frasson de encontros e congressos sobre EJA anteriormente realizados pela DRE/FÓ, e desde então admirava o trabalho de uma equipe docente e gestora que prima por uma prática educativa realmente inovadora e emancipatória. Ingressei no ano letivo de 2016, tendo participado do processo seletivo entre outubro e novembro de 2015. Decidi passar pelo processo seletivo para conhecer seus trâmites, sem esperança de entrar de fato. Meus planos eram de tentar entrar *após* o mestrado, por acreditar que o momento em que estaria realizando a pesquisa não seria propício para uma mudança de unidade escolar. Entretanto, a EJA “me escolheu” mais uma vez. Tendo sido aprovada e convidada para compor a equipe do CIEJA Prof.^a Rose Mary Frasson e recebendo

o deferimento da gestão da EMEF Des. Sebastião Nogueira de Lima para fazê-lo, porém, uma nova possibilidade se descortinou diante de meus olhos: a de trabalhar exclusivamente com EJA e desenvolver o estudo teórico-prático com esse público.

Com o início do ano letivo, começaria então o trabalho de mapear o novo local de trabalho e de pesquisa, o que ocorreu entre fevereiro e abril de 2016. Além do processo de reconhecimento da unidade, da rotina de trabalho, de colegas e educandos, também era necessário me apresentar como pesquisadora à equipe gestora. Conversei com a coordenadora geral do CIEJA (nos CIEJAs não se usa a denominação *diretor de escola*), Neide Zamboni e com a coordenadora pedagógica responsável pelos turnos vespertino e noturno, Fátima Martin. Os objetivos destas conversas consistiam em apresentar meu projeto de pesquisa às gestoras e sondar a possibilidade do projeto de vivências corporais acontecer no CIEJA e, em caso positivo, em que termos.

Neide foi categórica ao me conceder “carta branca” para desenvolver o projeto da maneira que eu acreditasse ser adequada aos termos desta pesquisa. Apenas me recomendou conversar com a coordenadora pedagógica (na época, Fátima Martin) para verificar qual seria a melhor opção em relação a questões do cotidiano do CIEJA, tais como a rotina da unidade, horários, formação do grupo. Fátima me mostrou a mesma receptividade com a proposta e me sugeriu um trabalho transdisciplinar com outros professores da equipe, para que também se beneficiassem do projeto. Ela também argumentou que me associar a outros professores mais antigos da casa poderia facilitar a entrada de alunos do projeto, já que eu estava ingressando no CIEJA e não era conhecida naquele momento, e me aconselhou a inserir o projeto de vivências corporais no *Projeto Apoema*, que será descrito mais adiante.

Projeto Político Pedagógico em construção

No início do ano letivo de 2016, conhecer a rotina e as particularidades da nova unidade escolar (que funciona de maneira diversa das EMEFs) com uma pesquisa a realizar, era um desafio que se apresentou a mim enquanto professora/pesquisadora. Mapear o CIEJA Rose Mary Frasson era fundamental para que eu tivesse êxito nesta tarefa. A princípio, o planejado era entrevistar as gestoras para conhecer a proposta pedagógica do CIEJA e assim, elaborar a pesquisa empírica para esse estudo em consonância com ela. No entanto, ao longo

de 2016, o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) foi revisto e reelaborado pelas equipes gestora e docente da unidade em um trabalho colaborativo, capitaneado pela coordenadora geral da unidade, Neide Zamboni. Com as mudanças na matriz curricular e no processo de atribuição de aulas e classes dos CIEJAs, a finalização do documento se estendeu até abril deste ano.

Como cada item do PPP ficou a cargo de subgrupos de professores, solicitei que integrasse a equipe que trataria da proposta pedagógica, juntamente com a coordenadora pedagógica, Fátima Martin. Esta tarefa funcionou como coleta de dados sobre o CIEJA para compreender o contexto em que este estudo está se desenvolvendo. Mais tarde, recebi a responsabilidade de organizar todo o material elaborado pela equipe gestora e docente, o que conferiu uma visão mais abrangente do CIEJA, bem como do pensamento da coordenadora geral, que permanentemente nos incita a buscar uma ação inovadora e eficaz no nosso trabalho na Educação de Jovens e Adultos.

O movimento de revisão do documento do PPP nas escolas da Rede Municipal de São Paulo teve início em 2015⁹⁵, com orientação da SME para ser realizado nos horários coletivos e jornadas pedagógicas de cada unidade. No CIEJA Rose Mary Frasson, este trabalho foi finalizado em abril de 2017, devido às mudanças na legislação determinadas pela portaria nº 7.834 (de 30/11/2016). De acordo com a SME/SP⁹⁶, a fundamentação legal para o PPP está nos artigos 12 a 15 da LDB, que versam sobre a incumbência dos estabelecimentos de ensino de elaborar e executar suas propostas pedagógicas, com participação de todos os envolvidos da comunidade escolar, sendo que o art. 13 trata especificamente da participação dos docentes neste processo. Também tratam dos direitos de autonomia e gestão democrática que os sistemas de ensino devem assegurar a cada unidade escolar pública (art. 14 e 15). A legislação municipal que mais se aproxima de especificar o PPP para os CIEJAs foi a portaria 7.834/2016, em seu artigo 33 (revogado). No entanto, a recomendação da supervisão escolar da unidade permanece a mesma, de que deve-se garantir todos os projetos e iniciativas da escola, por meio do PPP.

⁹⁵ Conforme publicado no Portal da SME em 01/10/2015: “*Projeto Político Pedagógico*: Documento elaborado por cada unidade escolar que traduz convicções define a identidade e indica o caminho a seguir”. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Projeto-Politico-Pedagogico>> acesso em 08/11/2016, 12h10.

⁹⁶ De acordo com o *Manual de Normas e Procedimentos da Secretaria Municipal de Educação*, disponível em <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16761.pdf>> acesso em 08/11/2016, 12h00)

Segundo Carvalho (2016)⁹⁷, o Projeto Político Pedagógico (PPP),

é um documento de construção coletiva da identidade da escola pública. É o que une todos os segmentos e setores de uma unidade de ensino, pois traduz a própria organização do trabalho pedagógico em suas especificidades, níveis e modalidades. O registro pressupõe a reflexão e a discussão crítica da sociedade e da educação com o intuito de encontrar possibilidades de intervenção. Ele exige e articula a participação de todos os sujeitos do processo educativo para a elaboração de uma visão global da realidade escolar e dos compromissos coletivos.

Para a autora, o PPP deve traduzir “a ‘alma da escola’, a essência do trabalho pedagógico a ser realizado” (IDEM). Também representa um movimento de luta a favor da democracia no ambiente escolar, que não esconde as contradições e dificuldades inerentes à realidade, mas busca as possibilidades nessa realidade mesma, por meio de um trabalho de reflexão e ação⁹⁸. Neste sentido, o PPP deve transcender a dimensão de um documento escrito, meramente burocrático e regulatório: precisa ser constantemente legitimado pela ação, por meio de um trabalho coletivo e comprometido de todos envolvidos. (Carvalho, 2016).

Animados por estes princípios, as equipes docente e gestora têm buscado construir um documento que reflita as ações do CIEJA Rose Mary Frasson, que traduza a inovação emancipatória que buscamos no nosso trabalho. De acordo com Veiga (2003, p. 275),

Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos.

O corpo discente também participou da elaboração do documento, por meio de discussões realizadas em dois momentos:

- 🚩 Em novembro de 2016, foram convidados representantes de todas as turmas do CIEJA para uma atividade em grupo, em que deveriam escrever e falar sobre o que mais gostavam da experiência de se estudar no CIEJA, assim como deveriam falar também daquilo que menos gostavam;

⁹⁷ Disponível em: < <http://diversa.org.br/artigos/ppp-como-construir-coletivamente-um-norte-para-a-escola/>> Acesso em 08/11/2016, 15h50.

⁹⁸ Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/pdf/dimensoesconceituais.pdf> acesso em 08/11/2016, 13h39.

- ✚ Repetimos essa experiência em março deste ano, dessa vez realizando o trabalho com todas as turmas, por termos considerado que o resultado com os representantes das turmas corria o risco de ser parcial ou superficial. Incorporamos os registros dessa atividade na versão final do PPP.

Participar do processo de construção do PPP, em paralelo ao desenvolvimento deste estudo, tem sido importante para além de compreender o contexto onde a pesquisa se desenvolve, como já foi mencionado. Também influencia minha própria conduta como pesquisadora/professora, ao buscar construir um projeto que faça sentido não somente para os propósitos do estudo, como também para a comunidade escolar. A organização do material do PPP foi uma oportunidade ímpar de me aprofundar no conhecimento da proposta pedagógica do CIEJA Prof.^a Rose Mary Frasson em toda sua abrangência, em um espaço relativamente curto de tempo. Os procedimentos da observação do local de estudo ou entrevista com as gestoras que faziam parte dos planos iniciais de estudo para melhor conhecer o contexto da escola provavelmente não alcançariam resultados tão consistentes, pois me aproximar da proposta pedagógica do CIEJA dessa maneira não só aprofundou o conhecimento a respeito dessa escola, como intensificou meus laços com ela como professora. Na condição de pesquisadora da minha prática incorporei esta tarefa ao estudo, por considera-la central na compreensão da proposta pedagógica dessa escola.

O que é que o CIEJA Prof.^a Rose Mary Frasson tem?

Tratar do local onde se deu a parte empírica do presente estudo, ao mesmo tempo em que esse é local de trabalho da professora/pesquisadora e também uma paixão não é uma tarefa fácil, sendo que não há nenhuma isenção de minha parte ao fazer este relato. No entanto, tenho a disposição uma fonte de conhecimento de primeira ordem mais do que fidedigna: o PPP construído coletivamente pela equipe docente, discente e gestora, em particular o relato da coordenadora geral e idealizadora da proposta pedagógica, a professora Neide Zamboni. Então, agora vamos a bordo do nosso tapete mágico, “fazer um tour” pela proposta pedagógica do CIEJA Prof.^a Rose Mary Frasson, cujas peculiaridades foram determinantes no delineamento do projeto de vivências artísticas e corporais que compôs a parte empírica do presente estudo.

De acordo com sua proposta pedagógica, o CIEJA RMF apresenta um funcionamento diverso do que é habitual para a maioria das escolas. Além dos turnos mais curtos, de 2h15 de duração (já mencionados), a organização das aulas se dá por meio das:

Rodadas pedagógicas e oficinas

As turmas dos 3º e 4º módulos (correspondentes ao período do ensino fundamental regular que vai do 5º ao 9º ano) têm suas aulas organizadas em rodadas, isto é, todas as aulas de um período (mensal ou bimestral) dos componentes curriculares ficam concentradas em um espaço de tempo contínuo que vai de um dia letivo a uma semana – de segunda a quinta, pois às sextas acontecem as Oficinas⁹⁹ para orientação de estudos de Português e Matemática. As rodadas pedagógicas permitem que os professores façam um trabalho individualizado, por terem mais tempo para conhecer e trabalhar as potencialidades e dificuldades dos educandos. No entanto, existe a preocupação que o trabalho pedagógico com as turmas tenha unidade e coerência. Para tanto, é de fundamental importância o trabalho dos:

Professores coordenadores das turmas

Cada turma tem um professor responsável pela avaliação integral dos educandos, para que acompanhem o trabalho pedagógico da turma como um todo e faça *feedbacks* periódicos a respeito do desenvolvimento dos educandos. As turmas de 1º e 2º módulos (equivalentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental) têm como coordenadores os professores polivalentes, nos 3º e 4º módulos, um professor é designado para essa tarefa. A cada rodada dos componentes curriculares completa, segue uma rodada com o professor coordenador da turma, para que o trabalho avaliativo seja realizado, em que são produzidos *portfolios* por cada educando, para que organizem e expressem de maneira significativa para eles o que aprenderam nas aulas.

Os *portfolios*¹⁰⁰ são produzidos não apenas no nível pessoal. Também são produzidos *portfolios* coletivamente, nos diversos projetos interdisciplinares de livre escolha dos educandos, projetos que estão abrigados em um projeto maior, que é o:

⁹⁹ Nas Oficinas Pedagógicas (Matemática I e II, Língua Portuguesa I e II), os educandos são organizados por nível de aprendizagem e passam de uma oficina para outra na medida em que vão sanando suas dúvidas.

¹⁰⁰ De acordo com Alvarenga e Araújo (2006, p. 138), *portfolio* pode ser definido como “uma coletânea das evidências que documentam o desenvolvimento, as competências e as habilidades do indivíduo” As autoras

Projeto Apoema - aquele que vê adiante

Este projeto existe desde 2010 no CIEJA Rose Mary Frasson e, segundo a coordenadora geral, em seu texto introdutório do Projeto Político-Pedagógico, foi elaborado a partir de uma proposta de alunos jovens do CIEJA “que esperavam mais da escola em termos de desenvolvimento”. Ela também conta que o nome *Apoema* provém do tupi-guarani e significa “aquele que vê adiante”.

Apoema é, na verdade, uma constelação de projetos interdisciplinares que acontecem por meio de aulas semanais e eletivas - o estudante deve escolher em qual projeto participar. No entanto, o Projeto Apoema é curricular, isto é, faz parte da proposta pedagógica do CIEJA Prof. Rose Mary Frasson.

Segundo o PPP da escola, os projetos que compõem o *Apoema* são propostos anualmente pelos professores, que podem trabalhar sozinhos ou compartilhando a docência em pequenos grupos (atualmente, existem equipes de até três professores). As propostas são apresentadas nos primeiros meses do ano letivo em aula pública. Neste dia, os grupos são organizados pelo interesse manifestado pelos estudantes pelas propostas, independentemente de qual módulo em que estão matriculados.

Além do trabalho semanal dos projetos integrantes, também existem momentos de compartilhamento no Projeto Apoema, que também podem ser considerados como avaliação somativa, isto é, ao final de um período determinado ou de todo o processo. Tal avaliação é feita por intermédio do:

- ✚ *Portfolio*: como documentação gráfica dos projetos desenvolvidos, presume-se que seja desenvolvido ao longo do processo. Pode ser exposto parcialmente no Fórum e é mostrado completo no sarau;
- ✚ *Fórum*: acontece no final do primeiro semestre ou início do segundo. Visa mostrar o desenvolvimento dos projetos. Geralmente acontece na escola, em um dia em que todas as turmas do período se reúnem no nosso “auditório” para se apresentar e assistir às apresentações dos colegas dos outros projetos; *Sarau*: ocorre como conclusão dos projetos e do ano letivo, geralmente em fins de novembro ou início de dezembro.

ainda pontuam que “o valor de um portfólio está caracterizado no seu desenvolvimento (...), especialmente porque o processo envolve a autorreflexão do aluno, induzindo-o à auto-avaliação e oferecendo a oportunidade para sedimentar e ampliar suas aprendizagens.” (IDEM).

Geralmente acontece fora da escola, em equipamentos culturais da região. Já aconteceu na Casa de Cultura Salvador Ligabue, na Freguesia do Ó e no teatro da Fábrica de Cultura da Brasilândia, onde aconteceu o último sarau. Mais que o fechamento dos projetos da escola, os saraus do CIEJA Prof.^a Rose Mary Frasson são verdadeiras celebrações, uma festa e tanto!

Há ainda outros projetos e iniciativas além do Projeto Apoema: projetos específicos para os Adolescentes, o Projeto Linha do Tempo¹⁰¹, parcerias com associações e instituições de ensino, o trabalho do AEE (atendimento educacional especializado), realizado pelas professoras especialistas de inclusão (PAAE), que atendem aos educandos com necessidades especiais (NE) nas salas de recursos multifuncionais (SRMs) e conduzem o trabalho formativo com o corpo docente, habilitando-o a realizar o trabalho de adaptação curricular por vezes necessário com educandos com NE. O trabalho de AEE no CIEJA Prof.^a Rose Mary Frasson tem sido muito bem sucedido, multiplicando sua experiência para outras escolas (as PAAEs já conduziram formações em serviço sobre inclusão na EMEF Des. Sebastião Nogueira de Lima, unidade em que trabalhei até 2015, por exemplo) e atendendo crianças e adolescentes com deficiência visual de escolas da região, já que contamos com professora especializada e a sala adequada para este trabalho.

Todas as iniciativas e propostas do CIEJA Prof.^a Rose Mary Frasson criam um ambiente em que a inovação é buscada constantemente - não como um capricho, mas como uma necessidade, em resposta aos desafios que se apresentam a nós diariamente. Existe diversidade de pensamentos e metodologias no corpo docente do CIEJA, mas o denominador comum que nos une são justamente nossos educandos, a quem buscamos atender da melhor maneira possível, para que se sintam realizados e felizes. Neide, coordenadora geral do CIEJA Prof.^a Rose Mary Frasson, é categórica nesse sentido:

Já ultrapassamos a lição de comparar pessoas como se comparam coisas. Cada um é único e a mágica do sucesso acontece naturalmente quando detectamos possibilidades e não mais dificuldades. (PPP do CIEJA Prof.^a Rose Mary Frasson, 2017).

¹⁰¹ O projeto *Linha do Tempo* teve início em 2008, pensado como uma maneira de aliar o trabalho interdisciplinar com uma solução para as paredes pichadas das escadarias. Nele, todas as turmas produziram painéis históricos, trabalho conduzido por cada professor coordenador e apresentaram o resultado de suas pesquisas. Os painéis foram restaurados em 2016, quando o trabalho de pesquisa foi refeito pelas turmas responsáveis pela restauração de cada painel e teve seus resultados apresentados coletivamente. Agora, em 2017, estamos produzindo painéis para cobrir o período de 2002 a 2016, que não fazia parte do projeto original.

A fala inspiradora da Neide encerra este capítulo de voo, funcionando como uma aterrissagem – que nos inspira a enfrentar a realidade não apenas com coragem, mas também com alegria.

O próximo capítulo é híbrido – sua primeira parte é *parada*, onde o “plano de voo” da parte empírica da pesquisa é mostrado, bem como sua elaboração. A segunda parte é *voo*, quando o projeto é executado e a coleta de dados efetivamente acontece.

*Estabelecer rotas e voltar a
voar;*

*Projeto Múltiplas Linguagens e
Direitos Humanos*

*Tu vens, tu vens!
Eu já escuto os teus sinais!
Tu vens, tu vens!
Eu já escuto os teus sinais!
Anunciação, Alceu Valença*

Parte I – Estabelecer Rotas

O projeto piloto

As características do Projeto Apoema - curricular, múltiplo e eletivo - foram relevantes na decisão de desenvolver a pesquisa dentro deste formato. Existe uma dimensão formativa e transdisciplinar no *corpoarte* que coaduna com o trabalho de docência compartilhada que o *Apoema* nos permite fazer. Outro argumento favorável foi a possibilidade deste estudo se mesclar à vida da escola, fazendo parte do cotidiano (de uma maneira diferente de um grupo formado à parte, extracurricular), o que consideramos adequado à proposta deste estudo. Tomada esta decisão, era o momento de encontrar parcerias para o projeto. O objetivo era encontrar professores que mostrassem alguma afinidade ou interesse com o tema da corporeidade, com a ideia de desenvolver conhecimento a partir do desenvolvimento dos saberes do corpo e da arte, como propõe o *corpoarte*.

Convidei as professoras Jafar¹⁰² (Língua Portuguesa) e Jasminne (Artes) para participar do projeto. Jafar pratica Biodança¹⁰³ há muitos anos e Jasminne é praticante do Budismo na vertente *Nitiren Daishonin* (que fez parte da formação do pensamento do educador japonês Tsussenaburo Makiguchi, um dos pilares do *corpoarte*) e durante muitos anos fez parte do projeto *Makiguti em Ação*¹⁰⁴. As duas professoras já haviam trabalhado juntas no ano anterior, com o *Projeto Múltiplas Linguagens* e também mostram preocupação com a formação do educando enquanto ser humano. Para formalizar o convite que fiz as

¹⁰² Os nomes foram trocados no texto da pesquisa para proteger a identidade das professoras parceiras.

¹⁰³ “Biodanza é um sistema de integração e desenvolvimento de potenciais humanos mediante a dança, a música e situações de encontro em grupo. “Integração” significa coerência e unidade entre as diferentes funções orgânicas e psíquicas. (...) A Biodanza estimula, através da música e situações de encontro em grupo, tanto a integração como o desenvolvimento dos potenciais inatos. Uma definição mais global poderia ser: Biodanza é uma poética do encontro humano que permite a expressão da identidade e o prazer de viver.” (Disponível em: <http://www.escoladebiodanza.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=43> acesso em 20/11/2016, às 19h00).

¹⁰⁴ O projeto *Makiguti em Ação* é uma das ações educativas da organização não governamental Soka Gakkai Internacional – SGI, presente no Brasil, fundada por Daisaku Ikeda. (Disponível em: <<http://www.bsgi.org.br/coordeducacional/>> acesso em 20/11/2016, 19h12)

professoras, conversamos durante as reuniões de JEIF, para que eu conhecesse a proposta que elas já haviam desenvolvido e para que elas conhecessem a proposta deste estudo. Elas aceitaram meu convite de participar da pesquisa como professoras parceiras e me integraram à equipe já formada por elas. Delineamos o projeto e preparamos a apresentação para a aula pública de apresentação do(s) Projeto(s) Apoema, que ocorreu em 12/05/2016.

Durante a jornada pedagógica do primeiro bimestre, em que a equipe docente leu e discutiu o primeiro volume documento *Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas* (SÃO PAULO, 2015), veio à tona a questão dos Direitos Humanos e a ascensão de discursos de cunho fascista, fomentados por uma cultura do ódio e falta de conhecimento. Constatamos que era necessário construir uma resposta educativa a este fenômeno com as ferramentas em que acreditamos: o desenvolvimento da linguagem e do afeto.

Em termos de pesquisa, o projeto foi dividido em duas fases: a fase *piloto*, desde o início até o final do segundo semestre (o que depois foi estendido até a realização do Fórum, em 25/08/2016), e a fase *final*, quando se realiza a pesquisa de fato, a coleta inicial e final dos dados para análise e discussão. O objetivo desta divisão foi testar os pressupostos teóricos e práticos dessa proposta em um primeiro momento, por meio de um processo mútuo de adaptação entre a pesquisadora/ professora e suas parceiras e entre a equipe de professoras e a turma, para fazer as adaptações e mudanças que se mostrassem necessárias para a fase final do projeto. Em termos pedagógicos, porém, o projeto como um todo ocorre ao longo do ano letivo, e se encerra oficialmente com sua participação no Sarau do *Projeto Apoema*.

A formulação do projeto e o plano de trabalho considerou o projeto anterior (2015), voltado para a apreciação e produção estética em linguagens artísticas como cinema e literatura de cordel. Todavia, era necessário adicionar os novos elementos ao projeto – as vivências corporais e a temática relacionada aos Direitos Humanos - o que demandou um delicado trabalho de identificação dos pressupostos deste projeto, articulados com os objetivos deste estudo.

Identificação dos pressupostos teóricos

O texto que se segue é uma versão estendida do projeto apresentado à equipe pedagógica do CIEJA, elaborado pelas professoras parceiras e pela pesquisadora/professora.

Mobilização dos afetos e a construção da linguagem



Figura 4: Quadro Vivo (Fraternidade). Acervo pessoal

Os afetos fazem parte dos processos de cognição e formação subjetiva. Aquele que experimentou amor responde com amor, aquele que experimentou o ódio responde com ódio. Amar se aprende amando. Odiar se aprende odiando. (TIBURI, 2015, p. 33)

Vivemos tempos de ódio. Tiburi (2015, p.29) aponta um alarmante crescimento de um ódio estrutural em nossa sociedade, que se mostra na intolerância e na incapacidade de dialogar com o outro: seja este outro o povo, o próximo, a cultura alheia, a natureza ou a sociedade, “como uma voz que não se quer ouvir” (IDEM, p. 26). A filósofa define ódio como “o afeto que se expressa como intolerância, violência projetiva ou, no extremo, declaração de morte ao outro.” (IDEM, p. 32). Este ódio estrutural é construído por meio de um pensamento autoritário, nem sempre traduzido em regimes governamentais assim autodeclarados. É necessário desmobilizar o autoritarismo refletido em atitudes e gestos cotidianos, frequentemente naturalizados e tidos como corriqueiros.

O autoritarismo da vida cotidiana é o conjunto de gestos tão fáceis de realizar quanto difíceis de entender. E ainda mais difíceis de conter. Em nossa época, crescem manifestações de preconceito racial, étnico, religioso, sexual, que pensávamos superadas. (TIBURI, 2015, p. 27).

Desmobilizar atitudes enrijecidas de pensamento, discurso e ação, típicas do pensamento autoritário e fascista, faz-se necessário. Neste contexto, a prática do diálogo é fundamental para fomentar experiências salutares de linguagem e afeto.

Estes dispositivos são criados por racionalidades que operam na linguagem. A linguagem está como que fora e dentro das pessoas, forjando-as e sendo forjada por elas. O diálogo é uma atividade que forma e que é formada por nós. É um ato linguístico complexo capaz de promover ações de transformação em diversos níveis. Poderíamos nos perguntar o que acontece conosco quando entramos em um diálogo e o que acontece caso isso não seja possível. O diálogo é uma prática de não violência. A violência surge quando o diálogo não entra em cena. (TIBURI, 2015, p. 23).

Partindo do pressuposto de que os afetos, sejam eles de amor ou de ódio, são aprendidos por meio de experiências intelectuais e sensíveis (TIBURI, 2015, p. 30), este projeto propõe um diálogo a respeito dos Direitos Humanos, mediado por diversas linguagens (literatura, cinema, artes visuais, teatro e dança). Entendendo o ser humano em sua complexidade (biológica/antropológica/social), pensamos este projeto como uma proposta de educação da subjetividade dos participantes nas esferas da ética, da estética e política.

Entendemos o discurso autoritário/fascista como “uma amálgama de significantes, um ‘patrimônio’ de teorias, valores, princípios, estratégias e práticas à disposição dos governantes ou de lideranças de ocasião”, que vai além do fenômeno italiano, ocorrido na primeira metade do século XX (CASARA apud TIBURI, 2015, p. 12-13). Concordamos com Casara quando ele afirma que esta prática “deve ser levada a sério, pois, além de nublar a percepção da realidade, produz efeitos concretos contrários de vida digna para todos” (IDEM, p. 12-13).

Neste contexto, educação é fundamental. Adorno ressalta o papel da educação como antídoto contra a barbárie. O campo de concentração de Auschwitz é a metáfora de todos os horrores cometidos no regime nazista, quando o genocídio foi sistematicamente planejado.

Milhões de pessoas inocentes – e só o simples fato de citar números já humanamente indigno, quanto mais discutir quantidades – foram assassinadas de uma maneira planejada. (...) O simples fato de ter ocorrido já constitui por si só expressão de tendência social imperativa. (ADORNO, 1995, p. 120).

Para Adorno, estes horrores sempre estarão à nossa espreita se não houver um trabalho também sistemático de conscientização do que eles representaram na história da humanidade. E à educação compete esta tarefa.

A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. (...) Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância a frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda educação. (ADORNO, 1995, p. 119).

Diante este quadro, nos questionamos como engendrar uma prática educativa humanista, que não aja em favor de posições ideológicas, mas que fomente o desejo de democracia, compreendendo-a como uma democracia radical, enquanto antecipação do sonho de se romper com os jogos de opressão, dominação e exploração. “Essa democracia que não se tem e que no entanto, se deseja” (TIBURI, 2015, p. 31).

Animadas por este desejo, elaboramos este projeto com a finalidade de trazer a reflexão uma temática relacionada aos Direitos Humanos que se volte aos sujeitos, isto é, além de fomentar o conhecimento, que seja capaz de “possibilitar e promover estilos de vida alternativos, que favoreceriam o crescimento pessoal, tanto individual como o coletivo” (DUPRET, 2002, p. 4).

Educação voltada para o desenvolvimento integral dos sujeitos



Figura 5: processo de criação de cordões autobiográficos⁷⁴. Imagem: Acervo Pessoal

O principal pressuposto para esta prática educativa como antídoto para a repetição de Auschwitz - como Adorno a propõe - parte da educação dos sujeitos, ou seja, pensa o conhecimento não a partir dos objetos, mas dos sujeitos capazes de conhecer. “A educação tem sentido unicamente como dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121). Esta educação voltada ao sujeito tem como ponto de partida a experiência coletiva dos afetos, parte dos processos cognitivos e da formação subjetiva. Não está dissociada da experiência da alteridade e do diálogo.

Quando pergunto como alguém se forma, como se torna o que é, como é, estou na esfera da ética. O que está em jogo é uma experiência subjetiva das pessoas que se encontram entre si e podem ou não entrar em um processo dialógico, na forma de ser para cada um, no que podemos chamar de formação da subjetividade. Subjetividade, por sua vez, é uma palavra usada com a intenção de expressar o que é próprio de cada um, mais ainda, o que cada um vive na pele. (...) Implica o que está nos acontecendo (...) enquanto algo perpetrado pelo outro, não apenas a pessoa física do outro, mas as instituições, a sociedade, a cultura, o âmbito espiritual e simbólico em que nos tornamos quem somos, sem que estejamos jamais prontos e acabados. (TIBURI, 2015, p. 25)

Assim, a concepção de conhecimento que adotamos neste projeto é aquele que surge do encontro das diferenças e é forjado a partir de afetos construtivos, que não combina com ideias prontas e discursos de qualquer ordem (TIBURI, 2015, p. 67).

Wyllys (apud TIBURI, 2015, p. 19) também aponta a necessidade de recorrer à imaginação - além do conhecimento - para acessar o campo do outro. Neste sentido, mais do que informação, é preciso promover o acesso à educação de qualidade e às artes, para garantir oportunidades de desenvolver conhecimento sensível, que nos permite uma convivência mais solidária e feliz, porque é capaz de nutrir sentimentos de empatia e compaixão. Por isso entendemos a experiência estética do sensível como necessária a esta concepção de educação que se volta aos sujeitos. Para Mariotti (2005), o desenvolvimento do imaginário é fundamental para unir as pessoas, e “para isso a palavra, as imagens, os sons e as sensações tácteis e olfativas precisam caminhar juntos, como meios de percepção e integração de nossa experiência no mundo.”

Esta prática que evidencia a formação dos sujeitos, acontecendo por meio da experiência estética do sensível, do diálogo e da alteridade, em verdade almeja mais do que evitar a catástrofe de novos massacres e genocídios. Esta concepção leva em conta algo que dificilmente é incluído nas discussões e práticas educativas: a felicidade.

Pedagogia da Felicidade

Rita Antunes, educadora e criadora do constructo *corpoarte*, afirmou em uma fala no III ENGRUPEdança, realizado em 2013, em Recife (PE), que “felicidade é algo que se aprende, embora sejamos ensinados a sermos infelizes”. Vários lugares comuns povoam o imaginário a respeito da educação e um deles é de que professor competente não sorri, é rigoroso e suas lições são de difícil assimilação. Um exemplo do que estamos mencionando é

um conselho que ainda hoje professores em início de carreira recebem de seus colegas mais experientes, sobretudo se vai lecionar para crianças: “Jamais mostre os dentes”. Como se sorrir fosse sinal de fraqueza, de falta de autoridade. Como se para ensinar os conteúdos escolares, tivéssemos que ensinar também a infelicidade.



Figura 6: Ensaios para o Sarau. Acervo pessoal

Entretanto, para o educador japonês Tsussenaburo Makiguchi (1871-1944) felicidade é o objetivo maior de toda educação e da vida humana (VOSS, 2013, p. 20). Na sua proposição educativa voltada para a criação de valores, ele compreendeu a felicidade como “a capacidade de evitar problemas e de enfrentá-los quando inevitáveis, mantendo o estado de vida na rota do que é favorável ao bem-estar pessoal e coletivo” (ANTUNES, 2010, p. 14). O sistema teórico educacional de Makiguchi integra valores positivos – sejam eles materiais, espirituais e estéticos, que se desenvolvem no ambiente sociocultural e natural de cada pessoa, no contexto cotidiano – para “garantir uma formação que pragmaticamente reverte seus benefícios para a coletividade e para o desenvolvimento de qualidades pessoais que levam à felicidade.” (ANTUNES, GODOY, VOSS, 2013, p. 51).

A felicidade, no sentido *makiguchiano* de criação de valores para uma vida criativa, não é entendida apenas como finalidade. A felicidade como pressuposto educativo está no seu fazer e na convivência com o outro.

Fala-se pouquíssimo na felicidade que surge no aqui-e-agora do convívio das pessoas — a felicidade solidária. É compreensível: nosso cotidiano competitivo pode ser tudo menos feliz, embora seja nele, e não num reino transcendental, que

temos de viver. Nossa mente tem pouca capacidade de entender e valorizar a felicidade que emerge da convivência. (...) A felicidade não está no término de uma linha de tempo, na qual o começo e o meio também estão predeterminados. A própria ideia de conquista subentende-a difícil e fugidia. Nessa ótica, ela é considerada uma forma de vantagem e continuamos a persegui-la por toda parte — menos onde se encontra: no espaço de convivência com o outro humanamente legitimado, e no respeito ao tempo de que ela precisa para emergir. (MARIOTTI, 2005, p. 11)

Adotar a felicidade como pressuposto educativo significa não adiá-la em nome de um futuro abstrato, pois “o ato educativo se encontra “aqui e agora”, não num remoto futuro” (ANTUNES, GODOY, VOSS, 2013, p. 62). Assim, neste projeto, a educação se volta para o momento presente, estimulando o convívio e a reflexão acerca das questões que atravessam o cotidiano e a experiência dos sujeitos participantes.

Direitos humanos



Figura 7: Quadro vivo (escola). Acervo pessoal

Assim como Makiguchi, entendemos a felicidade como o direito mais elementar e acreditamos que “uma educação em direitos humanos deve possibilitar o exercício da felicidade de cada ser humano” (ANTUNES, GODOY, VOSS, 2013, p. 51).

É lamentavelmente comum o desconhecimento e a repetição de clichês quando se fala em Direitos Humanos, amplamente disseminados pelo discurso midiático. Pouco se fala sobre o que eles são de fato. Segundo o site da Declaração Universal dos Direitos Humanos, estes são assim definidos:

Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à

educação, entre e muitos outros. Todos merecem estes direitos, sem discriminação. (Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/definicao/>> Acesso em 09/08/2016, 15h23.)

Este tema tem sido considerado pela educação municipal nos últimos tempos. Segundo a Plataforma Planeja Sampa, o Programa de Metas previu para o triênio 2013-2016 a implementação da Educação em Direitos Humanos na rede municipal de ensino, por meio de programas de formação para educadores, entre outras ações. Segundo o mesmo portal, objetivo de tais ações é “promover uma cultura de cidadania e valorização da diversidade, reduzindo as manifestações de discriminação de todas as naturezas”. Educação em Direitos Humanos (EDH) é definida como aquela que “promove a formação para a cidadania e a democracia, através do conhecimento e do exercício de direitos” (Disponível em: <<http://planejasampa.prefeitura.sp.gov.br/metas/meta/63/>> Acesso em 10/08/2016, 14h16).

A concepção que adotamos para EDH é transversal, como preconiza Morin (2011). O que significa optar pelo compromisso com a convivialidade social para construir uma civilização consciente dos seus potenciais. Para isso, é preciso rever como a maneira como vemos a vida e o mundo. Reformar o pensamento representa a religação de saberes e também a construção de metatemas que permitam uma reflexão capaz de responder “aos problemas resultantes de nossa dupla condição humana a um só tempo: natureza e cultura” (ANTUNES, GODOY, VOSS, 2013, p. 52).

Além da reforma do pensamento, no que tange ao desenvolvimento técnico científico da humanidade, outra questão fundamental na educação voltada à aprendizagem dos Direitos Humanos está relacionado às escolhas cotidianas que todos temos que fazer. É necessário que esta discussão aborde “a questão de como reforçar os valores positivos da existência individual e coletiva” (IDEM, p. 4). Neste sentido, é fundamental refletirmos sobre como os conflitos serão administrados nas nossas escolhas cotidianas e adotarmos parâmetros para estas escolhas visando o bem-estar pessoal e coletivo. O parâmetro adotado, neste projeto, é a Cultura de Paz.

Cultura de Paz

A Cultura de Paz também anima o Projeto Político-Pedagógico do CIEJA Rose Mary Frasson, enquanto forma de administrar problemas e conflitos inerentes ao cotidiano escolar. Como podemos definir Cultura de Paz? Conforme Dupret,

Construir uma cultura da paz envolve dotar as crianças e os adultos de uma *compreensão dos princípios e respeito pela liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade*. Implica uma rejeição, individual e coletiva, da violência que tem sido parte integrante de qualquer sociedade, em seus mais variados contextos. A cultura da paz pode ser uma resposta a diversos tratados, mas tem de procurar soluções que advenham de dentro da (s) sociedade (s) e não impostas do exterior. Cabe ressaltar que o conceito de paz pode ser abordado em seu sentido negativo, quando se traduz em um estado de não-guerra, em ausência de conflito, em passividade e permissividade, sem dinamismo próprio; em síntese, condenada a um vazio, a uma não existência palpável, difícil de concretizar e precisar. *Em sua concepção positiva, a paz não é o contrário da guerra, mas a prática da não violência para resolver conflitos, a prática do diálogo na relação entre pessoas, a postura democrática frente à vida*, que pressupõe a dinâmica da cooperação planejada e o movimento constante da instalação de justiça. (DUPRET, 2002, p. 1, *grifos nossos*).



Figura 8. Quadro vivo (Fraternidade). Ensaios para o sarau. Acervo pessoal

Considerando a paz como construção coletiva e constante, buscam-se soluções entrelaçamento *paz – desenvolvimento – direitos humanos – democracia*, por meio de um processo educativo social - mas também afetivo - que procura “desvelar criticamente a realidade para poder situar-se frente a ela e, conseqüentemente, atuar”. (DUPRET, 2002, p. 2). Neste sentido, é fundamental o diálogo entre as pessoas acerca de suas questões cotidianas, “favorecendo que elas expressem o mundo em que vivem a partir do seu modo de concebê-lo”, conscientizando-se da realidade que as cerca (DUPRET, 2002, p. 4). Este processo pode criar novas perspectivas para as experiências individuais que cada integrante traz para o grupo, e o ato de compartilhá-las abre espaço para novas relações, mais ricas e significativas (DUPRET, 2002, p. 5).

Corpoarte como método

Para colocar em prática esta teia de pressupostos, é necessária uma *maneira de funcionar*, isto é, uma metodologia que estabeleça um jogo coerente entre teoria e prática. A metodologia adotada neste projeto necessariamente busca *outro modo de perceber o ser humano e seu entorno*. Para isso, precisa transcender a visão compartimentada do conhecimento e do ser humano, como são tradicionalmente concebidas na cultura escolar e científica. Em suma, busca a perspectiva *transdisciplinar* (DUPRET, 2002, p. 3).

Neste projeto, buscamos transcender esta perspectiva tradicional por meio do constructo *corpoarte*, que permite abordar o ser humano na realidade escolar, compreendendo o caráter de unidade e multiplicidade da realidade humana. *Corpoarte* emerge não apenas como proposta de prática educativa transdisciplinar, também como metodologia, já que se trata de um constructo, isto é, uma definição operacional.



Figura 9: Jogo de tensões espaciais. Acervo pessoal.

Neste projeto, felicidade, corpo e arte fazem parte da nossa contribuição para a Educação em Direitos Humanos (EDH), em que “reafirmamos a visão de que a revolução que se espera na educação é a própria revolução humana”, o que requer a contraposição de valores, conceitos e ações mais altruístas e mais adequados a uma convivência humana – que reúne elementos da natureza e da cultura – que seja digna para todos (VOSS, GODOY, ANTUNES, 2013, p. 4).

Plano de trabalho

Estratégias

Nos encontros, lançamos mão de linguagens artísticas e literárias de diversas naturezas, sendo a abordagem corporal eixo das demais atividades, conforme a proposição do *corpoarte*. Para isso, vivências corporais como jogos teatrais, improvisações, atividades de conscientização corporal são desenvolvidas. O desenvolvimento da corporeidade também é capital para proposições com linguagens cênicas, como a dança ou o teatro, onde o corpo é elemento fundamental. Para tanto, lançamos mão de jogos teatrais (SPOLIN, 2006, 2012), de alguns pressupostos de Reeducação do Movimento (BERTAZZO, 2010, 2012), entre outras estratégias.

Linguagem audiovisual

De acordo com Napolitano (2004), o cinema, expressão artística já centenária, é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Nesse sentido, tendo em vista que o filme é um objeto cultural produzido dentro de um projeto artístico, cultural e de mercado, é importante desenvolver nos alunos as habilidades e competências para a leitura desse texto-fílmico. Conforme já referido, espera-se que o aluno possa exercitar a habilidade de aprimorar seu olhar sobre essa atividade cultural, e, conseqüentemente, tornar-se um consumidor de cultura mais crítico e exigente.



Figura 10: Quadro vivo inspirado no curta Vida Maria (Criança). Acervo Pessoal.

A apreciação de obras audiovisuais, com temáticas pertinentes ao projeto visa promover discussões com as turmas, desenvolver a capacidade de reflexão e análise, bem como aprofundar o olhar poético para estas obras, relacionando-as com as produções coletivas do projeto.

Na fase piloto, está prevista a projeção de *A Coroa do Imperador*, primeiro episódio da série brasileira *Cidade dos Homens* (2002), cuja diversidade de temas pode apontar a discussão para diferentes direções e as curtas metragens *Vida Maria* (2006), de Marcio Ramos e *A Menina Espantado* (2008), de Cássio Pereira dos Santos, com temáticas relacionadas a gênero e educação.

Literatura e desenvolvimento da escrita



Figura 11: Jogo Caligrafia Grande. Acervo Pessoal.

A literatura integra o rol de linguagens deste projeto por meio dos seguintes gêneros:

- ✚ Literatura de Cordel
- ✚ Poemas
- ✚ Canções
- ✚ Textos Informativos

Habilidades de Língua Portuguesa:

- ✚ Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, crenças e valores;

- ✚ Articular episódios narrados em sequência temporal para estabelecer coesão;
- ✚ Trocar impressões com os outros leitores a respeito dos textos lidos;
- ✚ Estabelecer relações entre imagens e o corpo do texto.

Produção Oral

- ✚ Expor trabalhos individualmente ou em grupos apoiados por roteiros;
- ✚ Ampliar o uso do vocabulário diversificado e de estruturas sintáticas;
- ✚ Avaliar a expressão própria ou alheia em interação.

Produção Escrita

- ✚ Produzir cordéis, levando em conta o gênero e seu contexto de produção;
- ✚ Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos do gênero estudado;
- ✚ Empregar a vírgula e pontuação adequada para a escrita dos versos.

Análise e Reflexão

- ✚ Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna das estrofes e versos.

Linguagem visual e imagética



Figura 12: Capas dos cordéis em isoporgravura. Acervo pessoal.

A linguagem imagética também permeia todo o projeto desde a fase piloto, com reproduções de obra de arte, fotografias, xilogravuras e isopor gravuras (gravura com matrizes em placas de isopor), tanto em termos de apreciação quanto de produção.

Objetivos

- ✚ Discutir questões relacionadas aos Direitos Humanos, por meio das linguagens artísticas.
- ✚ Promover uma série de vivências corporais para que os participantes percebam o potencial expressivo de suas corporeidades, bem como a capacidade cognitiva inerente a elas.
- ✚ Sensibilizar os participantes para a diversidade das formas de conhecimento, sobretudo o artístico, corporal e estético.
- ✚ Perceber questões de dominação e poder.
- ✚ Relacionar fatos históricos com conflitos atuais.

Estrutura do Projeto

1ª fase – Projeto Piloto

A primeira fase do projeto tem início em maio e termina na primeira apresentação dos projetos integrantes do projeto Apoema, que acontecerá no Fórum, previsto para o dia 25 de agosto de 2016. Este período será dedicado a perceber o andamento do projeto, como os participantes responderão a ele, para então fazer os ajustes necessários. A finalização dessa fase será a preparação do portfolio e da apresentação para o Fórum. Neste momento, será feita a avaliação junto aos participantes desta primeira fase.

2ª fase – Pesquisa

A segunda fase do projeto se inicia logo após o Fórum e termina com o Sarau em novembro, que é o encerramento de todo projeto Apoema. Nesta fase, serão coletados os dados do projeto a serem analisados na dissertação “Corpoarte: felicidade e resistência”, pesquisa em andamento no Instituto de Artes da UNESP, realizada pela professora Flávia Teodoro Alves.

Formação das turmas

Os alunos poderão se inscrever livremente, depois da apresentação dos projetos integrantes do Apoema. Os alunos que se matricularem na escola após o início dos projetos também devem escolher um dos projetos para participar. O projeto Direitos Humanos e Múltiplas Linguagens acontecerá em dois períodos:

Turma 1: Quintas-feiras às 17h45 às 20h45

Turma 2: Quintas-feiras às 20h15 às 22h00

Cronograma

Os encontros acontecem nas três primeiras quintas-feiras do mês, pois na última quinta-feira de cada mês os alunos se encontram com os professores coordenadores de suas turmas.

Calendário 1ª Fase

Apresentação dos projetos Apoema e Inscrição dos alunos: 11/05

Encontros Projeto Piloto: 12/05 a 23/06

Recesso Escolar: 11/07 a 22/07

Retomada dos Encontros: 29/07

Preparação do Fórum: 22 a 24/08

Fórum: 25/08

Calendário 2ª fase

Avaliação do Fórum: 01/09/2016

Apresentação do Projeto de Pesquisa e avaliação inicial para a pesquisa: 08/09

Encontros previstos: 15/09 (leitura de cordéis)

29/09 (corpo, voz e leitura).

06/10 (rimas e estrofes)

20/10 (escrita dos cordéis)

27/10 (escrita dos cordéis)

03/11 (elaboração do Sarau)

10/11 (elaboração do Sarau)

Avaliação Final do Projeto: 17/11

Preparação do Sarau: 24/11 e 01/12

Sarau: 08/12

Recursos Materiais

Data show

Computador/notebook

Caixa de som

Câmera Fotográfica/Vídeo com tripé

Tecidos diversos

Materiais de papelaria diversos

Avaliação

Inicial

Será realizada uma avaliação no início da segunda fase do projeto e outra ao final, para coleta de dados a serem analisados posteriormente.

Como ingressam novos alunos no CIEJA Rose Mary Frasson durante todo o ano letivo, a avaliação foi separada em dois grupos em cada Turma participante no projeto: os que estão participando desde o início da fase piloto e os que ingressaram a partir do segundo semestre. O objetivo deste agrupamento é avaliar as percepções do grupo a respeito do projeto de quem participa desde o início e para quem ingressa a partir do 2º semestre, avaliar as expectativas em relação ao projeto.

Para cada agrupamento há duas questões que devem ser respondidas livremente durante as aulas, por escrito, a ser entregues no mesmo encontro:

Grupo 1: Ingressantes no segundo semestre

Porque você escolheu participar deste projeto? Quais são suas expectativas com relação a ele?

Grupo 2: Participantes desde o primeiro semestre

Em relação às suas expectativas no início do projeto: quais foram as diferenças entre o esperado ou imaginado e o que foi vivido de fato? Como você avalia sua experiência nos primeiros cinco encontros do Projeto Múltiplas Linguagens?

Final

Ao término do projeto está prevista uma avaliação, com depoimentos em escrito e/ou avaliação focal, com o objetivo de comparar a visão dos alunos sobre sua experiência no início e ao final do projeto.

Ao longo do processo

A avaliação é feita a cada encontro, por meio das discussões com os grupos, também registrada para análise.

Portfolio

É produzido um portfolio por projeto, que representa visual e esteticamente as etapas do trabalho nas duas turmas. Começa a ser produzido no início do projeto, em maio (fase Piloto), é apresentado no Fórum e é concluído para ser exposto no Sarau.

Fórum e Sarau

As apresentações do Fórum (na metade do ano letivo) e do Sarau (ao final) são momentos de compartilhamento de experiências entre os participantes dos projetos integrantes do Projeto Apoema. Fórum e Sarau são considerados momentos de culminância do referido projeto.

O Fórum mostra um trabalho em processo, com as produções do grupo até o momento. O Sarau é a finalização de todo Projeto Apoema, em que cada projeto integrante apresenta seu fechamento.

Relato da fase piloto

O plano de trabalho acima foi elaborado durante a fase piloto, ainda que tenha sido constantemente burilado até a execução da fase final, em que a coleta de dados foi realizada de fato.

Como um projeto integrante do *Projeto Apoema*, apresentamos a nossa proposta no dia 11/05/2016, durante aula pública que aconteceu em cada um dos turnos da escola, em que os professores proponentes fizeram apresentações curtas (de 5 a 10 minutos), e os estudantes se inscreviam no projeto que escolheram diretamente com os professores responsáveis, ao final de todas as apresentações.

Os projetos integrantes do Apoema no ano letivo de 2016 para os dois últimos turnos do CIEJA (das 17h45 às 20h30 e das 20h15 às 22h30) apresentam diversidade de temas e metodologias, que refletem a própria diversidade do corpo docente e discente desta unidade. Os projetos apresentados foram:

- a) *Mundo do trabalho*: sobre mercado formal e informal de trabalho, legislação trabalhista, empreendedorismo, coordenado pelos Professores Jorgina (geografia) e José Mario (informática educacional);
- b) *Múltiplas Linguagens e Direitos Humanos*, que constitui a pesquisa empírica deste estudo, projeto de vivências corporais e linguagens artísticas que compõe este estudo;
- c) *Olhares*: visita a pontos turísticos e atividades culturais de São Paulo, mediada pela Língua Inglesa, coordenada pelos professores Thiago (geografia), Sueli (inglês) e Juliana (fundamental I);
- d) *Linha do tempo*: estudo da História a partir de temas específicos, coordenado pelo professor Silvio (história).
- e) *Somos mais que vencedores*: reforço de alfabetização para alunos dos 1º e 2º termos, coordenado pelas professoras de Ensino Fundamental I: Cida, Margarete, Janaína, Luciane e Celina.
- f) *Jornal CIEJA*: sobre linguagem midiática e jornalística e produção do jornal da escola, coordenado pelos professores Edson (matemática) e Alfrede (matemática) e Mônica (informática educacional).

A apresentação do nosso projeto foi preparada por todas as professoras proponentes. Exibimos um videoclipe da música *Estudo Errado*¹⁰⁵, de Gabriel o Pensador, representando a nossa crítica ao modelo tradicional de educação escolar formal que apresenta conhecimentos que não dialogam com a realidade da comunidade escolar e não fomenta a reflexão. Em seguida, mostramos uma apresentação em Power Point que demonstrava conteúdos escolares que poderiam ser estudados a partir de uma obra audiovisual: *A Coroa do Imperador*, primeiro episódio da série *A Cidade dos Homens*, exibida na Rede Globo em 2002.

Dois grupos foram formados. Em cada turno, se inscreveram em torno de 15 alunos cada, a maioria deles dos 3º termos C e D, turma de coordenação da Prof. Jafar. Outros alunos matriculados após a aula pública de apresentação aderiram ao nosso projeto posteriormente.



Figura 13: Apresentação da Turma 2 (Fórum). Acervo pessoal.

A fase piloto do projeto ocorreu entre 12/05/2016 (parando para o recesso entre 09 e 22/07), até 25/08/2016, quando ocorreu o Fórum do *Projeto Apoema*. O início da coleta de dados estava previsto para o início do 2º semestre, porém, decidimos encerrar a fase piloto com o Fórum, por considerar mais coerente com a estrutura do projeto em termos pedagógicos. Depois deste fechamento, remodelamos o projeto para sua fase final, quando a pesquisa seria apresentada aos participantes e a coleta de dados para análise seria realizada. Esta conduta foi recomendada pela co-orientadora do estudo, Prof. Rita Antunes, por compreender que era necessário primeiramente estabelecer vínculos entre as professoras

¹⁰⁵“(…) o ideal é que a escola me prepare pra vida/ Discutindo e ensinando os problemas atuais E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais/ Com matérias das quais eles não lembram mais nada/ E quando eu tiro dez é sempre a mesma palhaçada/ Manhê! Tirei um dez na prova/ (...) Decorei toda lição/ Não errei nenhuma questão/ Não aprendi nada de bom/ Mas tirei dez” (Gabriel O Pensador. *Estudo Errado*. In.: *Gabriel o Pensador*. Ainda é só o começo, 1995. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/gabriel-pensador/estudo-errado.html>> acesso em 24/10/2016).

parceiras e os participantes do projeto, criando uma relação de confiança com o grupo antes de apresentar a pesquisa que estava sendo realizada. Por este motivo, os registros da fase piloto foram todos realizados por meio de um diário de campo, no qual constam o planejamento e o andamento dos encontros, as discussões do grupo, bem como as reflexões *a posteriori*. Registros audiovisuais seriam inseridos lentamente, conforme o projeto se desenvolvesse e o grupo se sentisse à vontade para serem filmados e fotografados.

Metodologia para condução, observação e registro dos encontros

Para condução dos encontros, orientei minha ação enquanto pesquisadora/professora de acordo com o conceito de *professor reflexivo*, de Schön (1992): uma atitude por parte do docente que planeja sua ação, mas que na condução do processo busca compreender como o estudante articula o saber escolar apresentado com o seu *conhecimento tácito*, isto é, “espontâneo, intuitivo, experimental, (...) cotidiano” (SCHÖN, 1992, p. 4). Este processo é denominado pelo autor como *reflexão-na-ação*, que além da ação, supõe uma atitude de observação por parte do docente:

“(...) um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, *reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido*. Depois, num terceiro momento, *reformula o problema suscitado pela situação* (...). Num quarto momento, *efetua uma experiência* para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa *para testar a hipótese que formulou* sobre o modo de pensar do aluno. *Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras*.” (IDEM, p. 5).

Esta atitude de ação e observação no papel de condutora dos encontros, enquanto professora, imbrica-se com a observação participante, exigida pelo papel de pesquisadora que me cabe neste estudo. Há, nos encontros, um duplo papel de professora/pesquisadora no qual eu simultaneamente os conduzo, junto às professoras parceiras, enquanto observo¹⁰⁶ durante a ação, o que requer uma clareza não só com relação a estes papéis, como também à metodologia da pesquisa, dos encontros e dos registros. Para tanto, no diário de bordo é registrado o plano para cada encontro (na forma de fichas-catálogo), as notas *de campo*,

¹⁰⁶ A metodologia de registro se manteve a mesma nas duas fases do projeto.

tomadas no curso da ação sempre que possível, assim como o registro das discussões do grupo. De acordo com Lakatos e Marconi (1990, p. 83), na observação feita em campo, “na vida real”, os registros devem ocorrer espontaneamente, de preferência, *in loco*, o que reduz “as tendências seletivas e a deturpação na reevocação” (IDEM).

A respeito da observação participante, diz-se que “consiste na participação real do observador com a comunidade ou grupo” (LAKATOS; MARCONI, 1990, p. 82). No caso deste estudo, trata-se de uma observação participante *completa e por pertencimento original*, isto é, quando “o pesquisador emerge dos próprios quadros da instituição e dos segmentos da comunidade, recebendo destes a autorização para realizar estudos em que a realidade comum é o próprio objeto de pesquisa” (MACEDO, 2006, p. 101). Apesar da exigência de extrema clareza e rigor metodológico por parte da pesquisadora/ professora, não existe a ilusão da neutralidade científica, pois nesta posição

a separação entre sujeito e objeto da pesquisa, cultivado pelos paradigmas normativos, não é exercitada, uma vez que a distância entre os dois é vista como prejudicial à própria geração de conhecimento, assim como a visão da população sobre a própria pesquisa. Dessa forma, a participação é uma ação *reflexiva conjunta* (...) (IDEM, p. 98).

Esta ação reflexiva também acontece posteriormente aos encontros, em níveis diversos: em conjunto com as professoras parceiras, para avaliar nossa ação e definir o rumo dos próximos encontros, também como pesquisadora, em que teço uma reflexão após cada encontro realizado, tão logo ele se encerre. Este movimento Schön (1992, p. 83) denominou como *reflexão sobre a ação*, que é ao mesmo tempo ação, observação e descrição, “que exige o uso de palavras”. Para o autor, refletir sobre a reflexão-na-ação é “olhar retrospectivamente”, quando o “professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos” (IDEM).

O *feedback* recebido das professoras parceiras sobre momentos da minha condução do projeto e da pesquisa tem sido tão significativo quanto minha reflexão individual como pesquisadora. Um exemplo aconteceu durante os primeiros momentos da fase piloto, em que elas me indicaram que eu estava “explicando demais” as vivências corporais, a ponto de deixar o encontro desnecessariamente lento, visto que os participantes estavam compreendendo e realizando as atividades. Mais atenta a este fato, mudei a minha maneira de conduzir as vivências e os jogos, tentando perceber melhor as reações dos participantes às propostas dos encontros.

Encontros da fase piloto – Organização

A fase piloto do projeto Múltiplas Linguagens e Direitos Humanos (MLDH) contou com cinco encontros do início até o final do primeiro semestre, mais quatro encontros do início do segundo semestre, totalizando nove encontros, mais o Fórum do Projeto Apoema em 25/08.

Para este ano letivo, o acordo entre corpo docente e coordenação pedagógica foi que os dias letivos destinados ao *Projeto Apoema* seriam as três primeiras quintas-feiras de cada mês e a última quinta-feira do mês seria destinada à *Coordenação* – momento que o professor tutor de cada turma se encontra com seus alunos, para avaliação de cada aluno. Há, porém, certa flexibilidade de se fazer alterações, desde que acordadas com o grupo.

DATA	ATIVIDADE
12/05/2016	APOEMA
19/05/2016	APOEMA
26/05/2016	Feriado
02/06/2016	Coordenação
09/06/2016	APOEMA
16/06/2016	APOEMA
23/06/2016	APOEMA
30/06/2016	Coordenação
07/07/2016	Fórum

Tabela 2 – Calendário previsto - Apoema 1º Semestre 2016

Duas alterações foram feitas neste calendário: a realização da *Prova Mais Educação* em 02/06/2016 - o CIEJA Rose Mary Frasson foi escolhido pela *SME* como amostragem e deveria aplicar a avaliação externa para os alunos de 2º e 4º termos, o que mobilizou corpo docente e coordenação pedagógica, para organizar e preparar os alunos para esta avaliação. A segunda alteração foi o adiamento do Fórum do *Projeto Apoema* para a volta do recesso de julho.

DATA	ATIVIDADE
12/05/2016	APOEMA
19/05/2016	APOEMA
26/05/2016	Feriado
02/06/2016	Prova Mais Educação
09/06/2016	APOEMA
16/06/2016	APOEMA
23/06/2016	APOEMA
30/06/2016	Coordenação

Tabela 3 – Calendário executado - Apoema 1º Semestre 2016

Com o agendamento do Fórum em 25/08, toda esta semana foi destinada à preparação da apresentação, o que fez com que o projeto tivesse três dias a mais que o inicialmente previsto.

DATA	ATIVIDADE
28/07/2016	APOEMA
04/08/2016	APOEMA
11/08/2016	APOEMA
18/08/2016	APOEMA
22/08/2016 a 24/08/2016	Preparação do Fórum
25/08/2016	Fórum

Tabela 4 – Calendário do Projeto Piloto no 2º Semestre

Os temas eram decididos semana a semana, de acordo com a resposta dos grupos a cada encontro, considerando que “um projeto se constrói por caminhos formados no seu próprio caminhar, comum destino ainda obscuro, longínquo, porém realizando ações para desvela-lo” (GODOY, 2003, citada por SGARBI, 2009).

Convencionamos que metade de cada encontro (cerca de 1 hora) seria destinada às vivências corporais, basicamente exercícios de educação somática do Método de Reeducação do Movimento (Bertazzo, 2003, 2010, 2013) e jogos teatrais (Spolin, 2013). A segunda metade do encontro seria destinada a apreciação estética de filmes, leitura de imagens, seguidas de reflexão e discussão com o grupo.

A princípio, as vivências corporais e jogos de cada encontro eram planejadas em forma de fichas catalográficas, inspirada no modelo de Spolin (2014, p. 24-25), com uma chegada/aquecimento, mais uma série de jogos que antecipavam ou introduziam o tema da

discussão. A segunda parte dos encontros, planejada por todas as professoras proponentes, constava no diário de campo, seguida das discussões e avaliações.

Os encontros da fase piloto não serão descritos um a um, por considerar que, embora façam parte da pesquisa, não serão analisados. A importância desta fase está em formar vínculos com o grupo, estabelecer uma rotina para estes momentos e sobretudo, sondar possibilidades de como fazer, em termos de atividades, jogos, formatos, maneiras de se organizar com as professoras parceiras para a preparação dos encontros e com o grupo.

Portanto, os temas dos encontros da fase piloto do projeto seguem em tabela:

Data	Tema do encontro
12/05/2016	A Coroa do Imperador
19/05/2016	Os soldados de Napoleão
09/06/2016	Revolução Francesa: os ideais (Igualdade)
16/06/2016	Revolução Francesa: os ideais (Liberdade, fraternidade)
23/06/2016	Encerramento do Primeiro Semestre
28/07/2016	Reencontro
04/08/2016	Revolução Francesa: os ideais (Fórum)
11/08/2016	Preparação do Fórum: Portfolio
18/08/2016	Preparação do Fórum: apresentação
22 a 25/08	Ensaio e apresentação no Fórum

Tabela 5 – Temas dos encontros na fase piloto

No entanto, foi necessário estabelecer um modelo para a descrição dos encontros da fase final e algumas possibilidades precisam ser testadas neste momento. Para descrever estes encontros, é importante demonstrar os diferentes movimentos de um projeto, visto que o caminho não está dado e sua reelaboração é constante. Inspirado no modelo de Sgarbi¹⁰⁷ (2009, p. 84), planejamento, execução e avaliação dos encontros precisam ser demonstrados de forma que “o que foi planejado, o porquê das alterações, o que foi construído e, os comentários da professora/pesquisadora” (IDEM) se aproxime do caminho percorrido nesta fase do projeto.

Como os encontros foram realizados em dois grupos, serão utilizadas cores para marcar o que foi realizado em cada grupo. A cor preta significa o planejado, e marcações na cor **vermelha** significa o que foi realizado no Grupo 1 (turno das 17h45), e marcações na cor

¹⁰⁷ Em sua dissertação de mestrado, a referida pesquisadora utilizou um sistema de cores para demonstrar os diferentes momentos de um projeto, em que “a forma de apresentação em sobreposição do programa construído ao programa inicial procura espelhar a dinâmica do refletir antes, durante e após a ação, realizado em todo o curso” (SGARBI, 2009, p. 86).

azul significa o que foi realizado no grupo 2 (turno das 20h30). Atividades planejadas e não executadas aparecem com o texto ~~tachado~~. Comentários da professora/pesquisadora aparecem em *itálico*, indicando a reflexão sobre a ação, indicando inquietações, dúvidas, acertos, indicações de ação para os próximos encontros. Como exemplo, a descrição do primeiro encontro da fase piloto, de acordo este modelo:

1º encontro da fase piloto – 12/05/2016

Tema: A Coroa do Imperador

Objetivos:

- Discutir as temáticas relacionadas aos Direitos Humanos, a partir do episódio “A Coroa do Imperador”, da série televisiva Cidade dos Homens (2002).
- Aproximar os participantes de uma abordagem corporal das atividades e conhecimentos propostos (corpoarte).

Atividades

a. Vivência Corporal:

Chegança: postura sentada/ em pé. Exercícios de respiração: Inspirar/segurar/ expirar.

Jogos: Sentindo o eu com o eu (SPOLIN, A2) ¹⁰⁸ – Turma 1

Caminhada no Espaço – Turma 1/ Turma 2

~~Caminhada com Atitude com a canção Napoleão, de Luli interpretada por Ney Matogrosso (2004).~~

Avaliações e comentários sobre as vivências corporais

b. Reflexão sobre o tema:

Apreciação: Exibição do episódio A Coroa do Imperador, da primeira temporada da série “A Cidade dos Homens”, exibida originalmente pela Rede Globo em 2002. -

Turma 1/ Turma 2

¹⁰⁸ Todos estes jogos constam no Fichário de Jogos Teatrais de Viola Spolin (2014). As letras e algarismos indicam o número da ficha de cada jogo.

Discussão: Deixamos este momento em aberto, para verificar que questões emergiam para o grupo por meio do episódio exibido. - Turma 1/ Turma 2

Comentários da professora/pesquisadora

Turma 1 – O tempo acabou ficando curto para todos os jogos planejados, mas a caminhada no espaço acabou sendo o único jogo proposto, devido ao cronograma (até 18h30). Utilizei a música Napoleão como estímulo, no entanto, a ideia central da canção deve continuar sendo explorada.

Turma 2 – Tentei ser mais objetiva e menos repetitiva nas instruções dadas, seguindo a dica da Jasminne. No entanto, o tempo continua bem restrito para este momento de vivências corporais. Foi feita apenas a caminhada no espaço sem música, com os comandos: cumprimentar o parceiro com os olhos/ sorriso/ congelar/ câmera lenta/ acelerar. Percebi que houve prazer e satisfação na caminhada.

Reformulações para a fase final

A volta do recesso exigiu de nós, além de uma revisão do trabalho com o grupo, a inserção de novos integrantes matriculados a partir do segundo semestre. Neste período, também ouvimos o *feedback* dos alunos que já estavam no projeto e solicitamos sugestões para melhorar o projeto. Durante a fase piloto, os encontros estavam ricos em termos de referências vindas das três professoras, porém, com o tempo limitado (2h, aproximadamente). Tínhamos dúvidas a respeito do quanto os participantes estavam conseguindo reter dos encontros, já que eles estavam densos em termos de volume de informação.

A partir dos comentários dos alunos e da nossa própria observação constatamos que a divisão dos encontros em duas partes prejudicava a fluidez do projeto, porque tornava escasso o tempo tanto para as vivências quanto para as reflexões e discussões. No primeiro encontro após a volta do recesso (28/07/2016), perguntamos aos que participavam desde o início do projeto as atividades mais marcantes para eles e se tinham alguma sugestão a fazer para melhorar o projeto. As vivências corporais e o jogos foram citados, bem como os filmes assistidos¹⁰⁹ e as discussões em torno deles, porém a fala dos participantes raramente

¹⁰⁹Obras audiovisuais apreciadas durante a fase piloto:

mostrava que eles não viam todos estes elementos como parte de um todo. A fala dos participantes não revelava uma conexão entre esses elementos. Na turma 1, uma das participantes pediu mais tempo para refletir sobre os filmes assistidos, para que pudessem escrever, aprofundar a discussão. Foi um indicativo de que devíamos reformular o projeto para que ele ficasse mais “leve”, isto é, mais sintético, menos acelerado.

O *corpoarte* é uma prática educativa na qual o corpo e a arte são “acionadores cognitivos para o conhecimento” (ANTUNES, GODOY, VOSS, 2013, p.59), que pode ser adotada para abordar todas as áreas do conhecimento. No Projeto Múltiplas Linguagens e Direitos Humanos, assim como no *corpoarte*, consideramos que

Toda a obra humana, (...) inserida nesse sistema, traduz-se em cultivo, em arte para e pela paz. Na arte do ser em movimento, criação e expressão ganham forma na dança, na música, nas artes plásticas, no verso e na prosa, que podem traduzir-se em matemática, em física e em geografia. (...) A arte, portanto, é um acionador de valores positivos para a vida, uma vez que exercita a dimensão sensível e valorativa humana. (IDEM, p.50)

Retomando este aspecto, percebemos que não eram apenas as vivências corporais que caracterizavam e caracterizam o PMLDH como uma proposição animada pelo *corpoarte*. Como educação para os Direitos Humanos, este constructo perpassa todas nossas ações nesse projeto. Considerando esse pressuposto, decidimos que os encontros não teriam necessariamente *parte* corporal e *parte* reflexiva, porque ambas as ações demandam tempo para desenvolver-se substancialmente. Poderíamos planejar encontros apenas com jogos e vivências corporais, como também apenas com atividades de leitura/ escrita/apreciação de obras audiovisuais, musicais, ou literárias. Entendendo todas estas ações como parte de um todo, não fazia mais sentido dividir os encontros em duas partes.

Para o início do segundo semestre até a realização do Fórum, decidimos rever e retomar algumas atividades, para inserir os novos alunos nas discussões e ajudar os participantes veteranos a lembrar o que já havia sido feito. Decidimos também dar início

CIDADE DOS HOMENS. A Coroa do Imperador (Brasil, 2002). Direção: César Charlone. 32 min, colorido. Roteiro: César Charlone, Fernando Meirelles, Jorge Furtado. Disponível em: < <https://youtu.be/-CcY4t4yUWY> > acesso em 30.out. Ficha técnica disponível em: < <http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/seriados/cidade-dos-homens/ficha-tecnica.htm> > acesso em 30.out 2016.

A MENINA ESPANTALHO (2008, Brasil). Direção: Cássio Pereira dos Santos. 13 min. Disponível em <http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_menina_espantalho>. Acesso em: 30out. 2016.

VIDA MARIA (2006, Brasil). Direção: Márcio Ramos. Gênero: Animação. 9 min, colorido. Disponível em <https://youtu.be/zD_kmO8u1Xg>. Acesso em: 30.out. 2016.

logo após o Fórum às proposições de produção poética nas linguagens artísticas e literárias que compõem o projeto.

Começamos a produzir o portfolio do projeto, uma prerrogativa do *Projeto Apoema* e da metodologia de avaliação do CIEJA, conforme o Projeto Político Pedagógico da unidade. O portfólio seria apresentado no Fórum e sua construção segue até o final do *Projeto Apoema*, sendo concluído com o Sarau.

Ruídos: quando o tapete teimou em não voar

Durante a preparação do Fórum, porém, alguns conflitos de comunicação e concepção do projeto entre a professora/pesquisadora e as professoras parceiras vieram à tona na condução dos encontros e ligaram o alerta máximo. Era indispensável compreender a origem destes conflitos. As anotações do diário de campo de 22/08/2016 (*em itálico*) mostram essa preocupação.

Estranhei muito a atitude das professoras parceiras. Depois conversamos e elas externaram que se sentiram apartadas do processo. Como começamos o trabalho na última quinta (eu e Jafar, pois Jasminne estava cumprindo em cursos e reuniões como representante da CIPA da escola), meu pensamento era de acabar e refinar as cenas e estruturar o roteiro do tal-show (na Turma 1). Minhas parceiras também tinham as mesmas preocupações, mas elas pensavam em acertar as coisas antes, enquanto que eu pensava em dar continuidade ao processo criativo junto aos participantes. Depois elas vieram falar comigo: teceram suas críticas que, mesmo pertinentes, revelavam certo mal-entendido quanto ao corpo como condutor dos processos criativos que estávamos empreendendo. Disseram que a parte corporal “toma tempo demais”... Pensar o corpo como “parte” já me preocupa o suficiente, ainda achar que “é demais”... Questionei comigo mesma se deveria continuar a pesquisa nesse projeto. Claro que as coisas podem ser corrigidas, discutidas, mas na impossibilidade de pesquisar e com a sensação de que o corpo “atrapalha”... Vou entrar em contato com a Rita (Antunes, criadora do corpoarte e também co-orientadora deste estudo) para ver como posso resolver esse impasse.

Rita me orientou a colocar à frente o olhar de pesquisadora para poder olhar estas questões como dado relevante deste estudo, porque revela embates do *corpoarte* com as práticas pedagógicas vigentes. Diante deste aconselhamento, a primeira providência tomada foi pedir para nos reunirmos para avaliar a apresentação do Fórum e ouvi-las a respeito do que elas tinham a dizer dos

últimos dias e se a pesquisa ainda era viável com elas. Conversamos em 26/08/2016, e deste diálogo surgiram algumas indicações para reformular a fase final do projeto. Alguns pontos levantados por elas foram:

- *A ação das três professoras no projeto, ao que parece, ficou cindida. Sensação de isolamento no dia da apresentação. Necessidade de retomar o diálogo entre as professoras;*
- *Organizar previamente alguns materiais para não perder tempo na escola;*
- *Otimizar o tempo, ser mais objetiva nos encontros.*
- *Alguns ruídos de comunicação decorrem de formas de pensar diferentes e isso não é necessariamente um problema;*
- *Opção por manter a parceria e fazer o cronograma dos encontros até o final do projeto (no caso, a apresentação do Sarau em 08/12);*
- *Fazer ajustes na conduta marca uma “postura grandiosa de olhar para as falhas” e continuar.*

Diante da opção por manter o projeto, expus a necessidade de encarar as professoras parceiras do Projeto Múltiplas Linguagens e Direitos Humanos, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), da mesma maneira que será feita com os alunos participantes do projeto na fase final. (Anotações de campo de 26/08/2016).

Depois dessa reunião, estabelecemos um cronograma para a fase final do projeto, e acertamos os momentos de avaliação inicial para a coleta de dados da fase final e finalmente, a pesquisa seria explicitada.

Fase final: observações antes de seguir viagem

Antes da descrição, cabe retomar alguns pontos sobre a divisão do projeto entre fase piloto e final, para explicitar os motivos das decisões tomadas para a condução do projeto, referentes a questões da pesquisa em si.

Primeiramente, é necessário destacar o caráter duplo do PMLDH: ao mesmo tempo em que foi um projeto pedagógico ligado ao Projeto Apoema, conduzido pelas três professoras proponentes e cujas decisões ligadas à organização e tema dos encontros cabiam a todas nós em caráter de igualdade, este projeto também fez parte da pesquisa empírica deste estudo – cujas decisões relativas a observação, registro, e coleta de dados cabiam a mim,

enquanto professora/pesquisadora. Estes dois aspectos do projeto evidentemente se interligam. Entretanto, é importante que se faça a distinção para compreender o contexto no qual as decisões sobre coleta de dados foram tomadas.

A coleta de dados junto aos participantes foi o critério de divisão entre fase piloto e fase final do projeto, para a condução da pesquisa. Por recomendação da co-orientadora do estudo, Rita Antunes, na fase piloto me dediquei a criar vínculos de confiança com os educandos participantes do projeto e com as professoras parceiras, levando em conta que eu era uma professora nova na escola e que estava entrando em uma equipe que já contava com um histórico anterior (as professoras parceiras haviam trabalhado juntas no Projeto Múltiplas Linguagens, no Apoema de 2015). Com este cuidado, busquei primeiro me integrar, para depois introduzir o assunto da pesquisa com os educandos, convidando-os a participar também como sujeitos do estudo, no contexto do projeto que já estaria em andamento. Então, logo depois da avaliação da apresentação do grupo no Fórum, um encontro foi dedicado a apresentar a pesquisa aos educandos e convidá-los à participar do grupo. Aos que concordaram em participar, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue, assim como a avaliação inicial. Assim, para muitos deles participar da pesquisa foi uma consequência natural do projeto, pois ela foi sendo tecida no cotidiano dos encontros de maneira lenta e gradual.

Outra questão importante para coleta de dados seria como administrar dentro da pesquisa o fato que o CIEJA Prof.^a Rose Mary Frasson recebe educandos ao longo de todo ano letivo, não havendo um período específico para matrículas. Entretanto, as professoras parceiras haviam me relatado que muitas pessoas novas chegariam, muito provavelmente no início do segundo semestre e outubro. Sendo o Projeto Apoema um projeto curricular, ou seja, que faz parte da grade de aulas, educandos que chegam depois do início dos projetos devem necessariamente escolher um deles para se integrar. Porém, alguns deles não compreendem imediatamente a dinâmica peculiar do Apoema, já que os grupos não estão reunidos de acordo com as disciplinas, nem de acordo com as turmas, como muitos deles imaginam a princípio. Para resolver ou minimizar essa questão, nós, professores, buscamos explicar essa situação aos que chegam. Esta situação demandava muito cuidado ao empreender a coleta de dados em grupos cuja formação é alterada constantemente. Como preservar o rigor metodológico da pesquisa nesse contexto? Como buscar dados fidedignos para a análise? Essas questões

influenciaram na escolha da modalidade da coleta inicial e no estabelecimento das categorias de base para análise.

O referencial teórico-metodológico de Ezpeleta e Rockwell (1986) ilumina essas questões, quando as autoras tratam da constituição de categorias de análise para observar a escola. A primeira recomendação é “ampliar a visão e desconfiar das categorias tradicionais” (p.17) ao tratar da realidade do ambiente escolar. As autoras rompem com certa tradição teórica que “servia normalmente para comunicar o que nela [na escola] não existia, para elencar suas deficiências e carências” e que “não parecia superar a dicotomia do normal e do patológico” (IDEM, p. 10), ao tratar do ambiente escolar como deveria ser e não como realmente é. Para elas, é preciso inverter a tradição etnográfica tradicional, apropriando-se dos seus instrumentos para “olhar a realidade de baixo para cima” (IDEM, p. 15). Para isso, propõem integrar conceitualmente o cotidiano como objeto de estudo e recuperar seu aspecto heterogêneo, em vez de eliminá-lo (IDEM, p. 26). Este ponto de vista requer a construção de categorias adequadas ao cotidiano, em que o sujeito – social e individual – adquira relevância com seus saberes e práticas. (IDEM, p. 57). Assim, o sujeito individual e seu cotidiano definem para as autoras o primeiro nível analítico para observação (IDEM, p.22). Ezpeleta e Rockwell apontam para uma perspectiva de trabalho de campo que não procura eliminar o cotidiano da observação empírica, procura antes incorporá-lo, acolhê-lo. Assim, nos propõem a construir categorias que articulem a informação empírica com a construção teórica (IDEM, p.89). Adotamos essa mesma perspectiva desde a coleta de dados, levando em conta o cotidiano do CIEJA e o funcionamento do projeto Apoema, para que conseguíssemos coletar dados relevantes para a análise do projeto.

Coleta de dados: metodologia

As avaliações ao início e ao final da pesquisa empírica tiveram como objetivo para analisar a percepção dos participantes a respeito de suas corporeidades e do projeto: que expectativas nutriam no início e suas impressões ao final. Para tanto, optamos pelo questionário, para ser respondido por escrito. Considerando que o grupo contava com educandos que estavam participando do projeto desde o início e outros que começaram a participar dos encontros a partir do segundo semestre, incorporamos estas duas variáveis e formulamos questionários separados para estes dois grupos:

GRUPO 1: *Ingressantes no segundo semestre*

Por que você escolheu participar deste projeto? Quais são suas expectativas com relação a ele?

GRUPO 2: *Participantes desde o primeiro semestre*

Em relação às suas expectativas no início do projeto: quais foram as diferenças entre o esperado/imaginado e o que foi vivido de fato? Como você avalia sua experiência até aqui?

Como podemos perceber, optamos por apenas duas *perguntas abertas* em cada grupo – que “permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (LAKATOS; MARCONI, 1990, p. 91). Com isso, esperávamos abrir o máximo de espaço para a obtenção de dados que não se encaixaria em categorias prévias enrijecidas, buscando uma riqueza maior de informações nos relatos dos participantes.

Para a coleta de dados ao final do projeto, o planejado era repetir a questão “Em relação às suas expectativas quando começou a participar do projeto: quais foram as diferenças entre o esperado/imaginado e o que foi vivido de fato? Como você avalia sua experiência nesse projeto?” para os dois grupos, fazendo uso do questionário aberto por escrito. Entretanto, ao receber as respostas dos primeiros questionários, percebi que o meio escrito não seria o mais adequado para a coleta de dados, porque muitos apresentavam dificuldades na escrita, ainda em desenvolvimento. Entretanto, percebi que conseguiam se expressar claramente a respeito de seus anseios e expectativas oralmente, já que o diálogo estava na base do projeto desde o primeiro encontro. Constantemente nós os encorajávamos a expressar suas opiniões a respeito dos filmes e textos que apreciavam, bem como sobre suas percepções sobre seus corpos nos aquecimentos e jogos teatrais. Acabei percebendo que a riqueza de informações que eu estava esperando viria por meio do diálogo, como já acontecia nas discussões dos encontros do projeto piloto, em que eu freneticamente tentava acompanhar nos meus registros no diário de bordo. Considerei repetir a coleta na forma de entrevista (semiestruturada e coletiva), porém, isso não seria possível diante do cronograma apertado do segundo semestre. Decidi manter a coleta inicial como estava no momento, sempre entregando o questionário e o TCLE aos educandos que ingressaram depois dessa aula de apresentação da pesquisa.

No entanto, decidi mudar o instrumento de coleta para a avaliação final, optando pela

entrevista reflexiva (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004), feita coletivamente, buscando por meio do diálogo que já estava instaurado no projeto a troca de experiências no grupo a respeito de suas vivências no projeto. Esta mudança na condução da coleta realmente se mostrou efetiva, principalmente com a Turma 1, do horário das 17h45 - sempre falante e ávida por compartilhar saberes por meio de uma boa conversa. O teor das perguntas, no entanto, foi mantido conforme o planejado anteriormente, cujo objetivo era estabelecer parâmetros para que os participantes falassem sobre suas experiências no PMLDH no início e no final do projeto.

Quanto ao registro no decorrer dos encontros, o instrumento de coleta mais relevante foi o diário de bordo, em que anotei o planejamento, a execução e a reflexão após a realização de cada encontro, conforme mencionado em *Metodologia para condução, observação e registro dos encontros*. O registro imagético – fotográfico e videográfico – foi feito, porém não será analisado, pois foi feito de maneira irregular. Evidentemente que possuem valor ilustrativo, mas não contém o rigor metodológico suficiente para se empreender uma análise a partir deles.

Portfolio

No portfolio do projeto, constam os conteúdos trabalhados, as discussões realizadas nos encontros, registros fotográficos e as produções dos participantes – principalmente os cordéis produzidos durante os encontros, com suas matrizes de isoporgravura para a produção da capa. Nesse sentido a construção do portfolio foi coletiva, no entanto, a principal responsável pela organização do mesmo foi a professora Jasminne.

Parte 2 - Apertem os cintos e boa viagem!

Relato dos encontros: fase final

Para a fase final do projeto, decidimos trabalhar em duas frentes:

- a) Desenvolvimento da escrita: foi proposto aos participantes elaborar um poema de cordel, em que compartilhariam um pouco das suas histórias de vida. Também

editariam o folheto artesanalmente e fariam sua ilustração com *isoporgravura*¹¹⁰, em processo semelhante à produção tradicional de literatura de cordel;

- b) Desenvolvimento da linguagem corporal expressiva integrada à leitura: jogos e exercícios de corpo e voz para o compartilhamento das experiências de vida em grupo, buscando uma construção gradual de cenas por meio dos jogos.

Vale ressaltar que os jogos e exercícios ao qual nos referimos no item b não foram abordados em uma lógica instrumental, como se fossem tão somente meios para se chegar ao objetivo de ampliar a projeção vocal dos participantes ou melhorar sua articulação. Considerando que o nosso projeto foi pautado no corpoarte – uma prática educativa transdisciplinar que procura abordar o ser humano em sua totalidade no ambiente escolar – buscamos o desenvolvimento dos participantes como um todo – sua expressividade artística, suas habilidades de leitura e escrita, sua corporeidade, suas memórias pessoais e afetivas. Todas essas dimensões eram caras ao projeto e buscamos agir de maneira que se integrassem o máximo possível, por meio da intencionalidade de nossas ações, que “entra em cena acompanhada do respeito às individualidades dos participantes e dos processos educativos criativos” (ANTUNES, 2010, p.12). .

As vivências corporais propostas no projeto em ambas as fases, tiveram como base o sistema de Jogos Teatrais, de Viola Spolin¹¹¹ (2006, 2010) e o método de Reeducação do Movimento¹¹², de Ivaldo Bertazzo (2006, 2010, 2013). Estas duas vertentes foram escolhidas por fazerem parte do meu repertório de professora praticamente desde minha formação inicial e funcionarem satisfatoriamente no ambiente escolar, desde que seus pressupostos sejam

¹¹⁰ Chamamos de *isoporgravura* a técnica de Gravura é uma imagem obtida através da impressão a partir de uma matriz de placas de isopor, material de baixo custo e atualmente muito comum (como embalagens de supermercado, por exemplo). Os sulcos na placa de isopor podem ser feitos com materiais igualmente comuns como um lápis ou caneta esferográfica, e a impressão no papel é feita com tinta guache.

¹¹¹ “O sistema de Jogos Teatrais, criado por Viola Spolin nos anos 60, isola em segmentos técnicas teatrais complexas, para que estas possam ser exploradas tanto por atores, quanto por crianças e adolescentes, bem como por leigos interessados na representação teatral” (ALVES, 2006, p. 26). Cabe ressaltar que o princípio da espontaneidade é central nos Jogos Teatrais e busca a integração dos níveis intelectual, emocional e físico dos jogadores, o que consideramos oportuno para o nosso projeto.

¹¹² Segundo Bogéa (2007, p. 31), o “intercâmbio de linguagens, a autoconscientização, a experimentação de possibilidades orgânicas e a integração do corpo no espaço sempre foram parte das pesquisas de Bertazzo. Aos poucos, ele desenvolveu um método para que todas as pessoas dispostas a explorar as possibilidades de movimento pudessem dançar. O indivíduo "comum" que se dedica a conhecer o corpo, a buscar uma estrutura de base, a recuperar a essência do gesto humano por meio dos movimentos, Bertazzo chamou de "cidadão dançante", e para ele foi desenvolvendo um método - a Reeducação do Movimento.

observados e trabalhados com a intencionalidade pedagógica que Antunes (IDEM) clama para o trabalho com o corpoarte.

A relação com a literatura de cordel



Figura 14. Mesa temática (Cordel). Acervo pessoal.

A literatura de cordel já fazia parte do repertório de todas as professoras proponentes do PMLDH. O Projeto Múltiplas Linguagens (Apoema de 2015, coordenado pelas professoras Jasminne e Jafar) tinha como proposta de fazer cordéis autobiográficos e de escritores e poetas como Carlos Drummond de Andrade, Carolina de Jesus e Daisaku Ikeda. Eu também já havia proposto trabalhos de leitura e escrita de literatura de cordel em turmas de EJA com certa regularidade, quando trabalhava na EMEF Des. Sebastião Nogueira de Lima. Acreditamos que o trabalho com a literatura de cordel é interessante para desenvolver a leitura e escrita pela relação que o cordel guarda com a oralidade, seu ritmo próximo da fala, o tom direto que é peculiar a seus versos. (ALVES; DANTAS; OLIVEIRA, 2014, p. 6).

Para estudantes de EJA, o trabalho com a oralidade pode ser particularmente potente, porque pode relativizar a importância da leitura e escrita, invertendo o lugar preponderante dado à escrita na nossa sociedade (IDEM). Para os mesmos autores,

Não se pode atribuir uma larga valorização da cultura escrita, excluído as camadas da sociedade que detém o domínio da cultura oral, pois os bens culturais devem estar disponíveis também para aqueles que “pertencem a camadas sociais que dispõem muito pouco desses recursos” (SILVA, p. 6). Faz-se então necessário o estudo de gêneros textuais que permitam aos alunos “usufruir de bens culturais a princípio inacessíveis para uma grande parte da população” (IDEM).

Orlandi (2001, p. 206) apresenta um ponto de vista semelhante ao tratar dos propósitos do ensino da leitura e da escrita no paradigma técnico-linear de ensino e como estas mesmas

questões poderiam ser tratadas num modelo educacional democrático. Qual é o real valor da leitura e da escrita no modelo escolar tradicional? Primeiramente, a autora relativiza o discurso da igualdade na sociedade burguesa: “a burguesia sempre proclama o ideal da igualdade ao mesmo tempo em que organiza uma desigualdade real” (IDEM). Em relação ao saber letrado, lembra-nos que este não é partilhado e sim distribuído socialmente de maneira desigual (IDEM, p. 209). A partir destes argumentos, Orlandi (IDEM, p. 10) propõe que

(...) se relativize a importância do conhecimento legítimo, pois mudar a relação com esse conhecimento pode significar *a negação da escola como detentora do saber letrado redentor, em que ler e escrever não tem originado um saber atuante, não tem desencadeado uma práxis, nem contribuído para a transformação dessa realidade social da qual estamos falando. (...) Mudar essa relação significa não extrapolar o saber acumulado das bibliotecas, embora se reivindique o acesso a elas. (grifos nossos).*

Este ponto de vista é particularmente interessante para EJA, pois muitos de nossos estudantes chegam à escola justamente com essa visão redentora do saber letrado da qual Orlandi fala. No entanto, muitos querem ter o domínio mais pleno possível da leitura e da escrita não só por razões práticas (como mercado de trabalho, por exemplo) e é imprescindível o atendimento a essa demanda. Querem realmente aprender, como nos apontou os questionários iniciais e finais. Enxergamos então a literatura de cordel como uma ponte que permite trabalhar a oralidade, o saber e a cultura populares, a leitura (silenciosa e em voz alta) e por fim a escrita.

Mantivemos no PMLDH a proposta de escrita de cordéis autobiográficos, porém mais curtos que o formato mais tradicional de folheto de oito páginas, com apenas uma até duas estrofes. O processo incluiu o primeiro rascunho, a revisão dos textos, e a produção da gravura em isopor para edição dos cordéis. Poderiam escrever um episódio de suas vidas, falar do presente e do futuro (seus sonhos), da sua história. Brincos de ouro, a vontade de tocar piano para fazer passar a dor do abandono, um carro quebrado em um dia de pescaria faziam parte de seus relatos, repletos de verdade e poesia. As atividades de leitura polissêmica¹¹³ que realizamos com os cordéis selecionados para a aproximação com o gênero foram repetidas com os cordéis escritos em aula e era perceptível no brilho dos seus olhos e a potência de suas vozes na leitura como era comovente conhecer a história do outro, do colega de turma e/ou de projeto, às vezes tão semelhantes entre si nas batalhas, e também nas alegrias (muitos deles relatam a alegria de voltar a estudar).

¹¹³ O relato dos encontros acontecerá no capítulo seguinte.

Para a temática de Direitos Humanos, escolhemos para a leitura e discussão folhetos que tratassem de minorias, como questões da população negra e LGBT. Para as atividades de leitura e discussão, adotamos os cordéis da escritora Jarid Arraes: as biografias de Maria Carolina de Jesus¹¹⁴ e da rebelde Zeferina¹¹⁵, “Quem tem crespo é rainha”, que aborda a questão do empoderamento da mulher negra e “O Casamento de Juma e Luma”, uma história de amor entre duas mulheres.

Com esta seleção, buscávamos colocar a discussão sobre essas questões em um nível mais empático, por meio das histórias contadas por estes cordéis. Enfatizamos, nos encontros, que essas minorias estão entre nós, muitas vezes invisibilizadas e defender o direito à vida dessas pessoas faz parte da pauta dos Direitos Humanos.

Cronograma planejado e realizado

Preparar uma apresentação para o Sarau do CIEJA também se fazia necessário, por ser uma prerrogativa do Projeto Apoema. A apresentação também pode ser vista como um momento de aprendizado e experiência, indo além da mera exposição¹¹⁶. Por isso dedicamos uma quantidade considerável de encontros para a elaboração e ensaio da nossa apresentação para o sarau, como mostra o cronograma elaborado pelas professoras proponentes do projeto para sua fase final:

Data	Programação
08/09/2016	Apresentação da pesquisa e coleta inicial de dados
15/09/2016	Leitura de cordéis
29/09/2016	Corpo, voz e leitura
06/09/2016	Rimas e estrofes
20 e 27/10/2016	Escrita dos cordéis

¹¹⁴ Maria Carolina de Jesus, mulher negra, pobre e moradora da favela do Canindé em SP na década de 1950, publicou seu diário, *Quarto de Despejo*, em 1960. De acordo com Audálio Dantas, o jornalista que descobriu os cadernos de Carolina, ela alcançou projeção com o sucesso de vendas de seu relato contundente e dolorido do cotidiano de uma mulher, mãe e favelada, porém, não conseguiu repetir o mesmo sucesso com as obras posteriores, talvez porque não fosse vista como uma escritora legítima, como se o seu relato não tivesse valor literário. (DANTAS, Audálio. *A atualidade do mundo de Carolina*. In JESUS, Maria Carolina de. *Quarto de Despejo*: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014).

¹⁰⁶ Zeferina, rainha quilombola, líder do Quilombo de Urubu, região que hoje faz parte de Salvador (BA) no século XIX. In ARRAES, Jarid. *Zeferina*. Disponível em: <<http://jaridarraes.com/>>. Acesso em 25/05/2017. 00h16).

¹¹⁶ Desenvolveremos esta ideia mais adiante, nas reflexões sobre o Sarau.

03 e 10/nov	Elaboração do Sarau
17 a 24/nov	Ensaio para o Sarau
01/dez	Entrevista final – encerramento da pesquisa
08/dez	Sarau

Tabela 6 – PMLDH: Cronograma planejado para a Fase Final

No entanto, lembramos que o projeto foi reelaborado constantemente, considerando a rotina da escola e suas demandas. Algumas semanas extra de coordenação, por conta da aplicação e correção de avaliações externas (Prova Mais Educação), fizeram com que praticamente não tivéssemos dias letivos dedicados ao *Apoema* em outubro de 2016, no entanto, esses dias foram de certa maneira compensados na semana que antecedeu o Sarau. Também tivemos uma semana exclusiva extra do *Apoema* em setembro, para preparar uma apresentação de trabalho para a prevenção da dengue, que também foi aproveitada no nosso planejamento. Se tínhamos em torno de 12 encontros planejados para a execução do trabalho, no cronograma real tivemos 4 encontros a mais, totalizando 16 encontros, considerando ensaios (como um único encontro) e a apresentação do Sarau.

A tabela seguinte mostra a execução dos encontros como aconteceu de fato:

Data	Tema
08/09/2016	Apresentação da pesquisa e avaliação do Fórum (Turma 2)
15/09/2016	Literatura de Cordel e Poesia
19/09/2016	Literatura de Cordel e Poesia (Turma 1) e Jogos de Leitura (Turma 2)
21/09/2016	Jogos de Leitura
26/09/2016	Rimas e estrofes: elaborar o poema de cordel
29/09/2016	Respiração e Voz
03/11/2016	Intolerância religiosa e revisão dos textos
10 e 17/11/2016	Revisão dos textos e produção das gravuras
24/11/2016	Término da montagem dos cordéis e coletar ideias para o Sarau
28/11/2016	Ensaio cenas do Sarau
29/11/2016	Ensaio músicas (com Carmen)
30/11/2016	Ensaio cenas do Sarau
01/12/2016	Entrevista com as Turmas - avaliação final
05 e 07/12/2016	Ensaio completos da Apresentação
08/12/2016	Sarau Projeto Apoema na Fábrica de Cultura da Brasilândia

Tabela 7 - PMLDH - Cronograma realizado

Seguindo o modelo criado no relatório de qualificação para descrição dos encontros, baseado em Sgarbi (2009), partimos para a descrição dos encontros da fase final do Projeto Múltiplas Linguagens e Direitos Humanos (PMLDH).

Encontros

1º encontro – 08/09/2016

Tema: Apresentação da Pesquisa

Objetivos:

- a) Apresentar o projeto da pesquisa “Corpoarte: Felicidade e Resistência”, para os participantes do projeto, enfatizando a importância da pesquisa acadêmica para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras. (Turma 1/ Turma 2)
- b) Avaliar a experiência do Fórum de 25/08/2016 (apenas Turma 2)

Atividades:

- a) Expor o projeto de pesquisa em linhas gerais por meio uma apresentação no Prezi (Turma 1/ Turma 2).
- b) Diálogo sobre o fórum (apenas Turma 2)

Comentários da professora/pesquisadora (Reflexão após os encontros):

Turma 1 – Como sempre, este grupo é muito participativo e não se contentaram em somente ouvir a apresentação da pesquisa – também fizeram intervenções, opinaram. Trocamos ideias e experiências, o que tornou nosso trabalho mais fácil e fluido. Isso vale tanto para os participantes do projeto como para as professoras parceiras, que compartilharam questões sobre educação, avaliação, educação para a formação da pessoa humana em caráter integral. V. perguntou como seria o projeto e apresentação. Ficaram interessados e vão assinar o TCLE a partir do próximo encontro.

Turma 2 – No começo, pareciam dispersos, mas ao longo da apresentação foram se interessando – fui percebendo pelos olhares mais atentos, pouco a pouco. No entanto, não fizeram perguntas ou comentários. Avaliamos a experiência do Fórum e aconteceu algo revelador (estava evidente, mas eu falo demais e às vezes não percebo): este grupo é tão rico e participativo quanto a Turma 1, mas são mais acanhados para se expor. Eu tento às vezes preencher os silêncios - de quando eles têm o que dizer, mas não dizem – falando feito uma matraca (acho que é uma reação de nervoso da minha parte). Mas as meninas (as professoras parceiras) disseram: vamos ouvi-los mais! E a turma expressou seu incômodo sobre a colega que não acompanhou o processo do ensaio e quis mudar o fim da apresentação no dia do Fórum. Jafar primeiro questionou o porquê deles não terem se pronunciado no dia, como não teve nenhuma resposta consistente, falou para eles sobre o desafio de se trabalhar em grupo: precisamos nos expressar, porque o outro nem sempre sabe o que estamos pensando.

2º encontro – 15/09/2016



Figura 15: Leitura silenciosa dos cordéis. Acervo pessoal

Tema: Literatura de Cordel e Poesia

Objetivos:

- Mostrar exemplos de literatura de cordel e seus elementos;
- Estimular uma leitura sensorial dos textos, recorrendo ao elemento visual (por meio das matrizes de xilogravura) e ao elemento auditivo (leitura em voz alta e música).

Atividades:

Turma 1

1. Apreciar a mesa com cordéis e matrizes de xilogravuras, ouvir a música e escolher um cordel;
2. Formar grupos de acordo com o cordel escolhido (Zeferina/ Carolina Maria de Jesus), ler silenciosamente e depois em voz alta.
3. Discussão: roda de conversa - estrofes, versos e rimas.

Turma 2

1. Rer os cordéis vistos em 01/09 (individual e silenciosamente) e escolher um trecho, palavra, verso ou estrofe.
2. *Leitura caminhante*: caminhada no espaço (SPOLIN,) com leitura silenciosa, voz alta, repetir o mesmo trecho variando as entonações, intensidade e velocidade, caminhar em duplas, trios e “formigueiro” (todos juntos, amontoados)
3. *Aterrissagem*: lentamente formar uma roda de costas para os colegas, mas encostados ombro a ombro, sem parar a leitura. Gradualmente, diminuir o volume da voz até terminar a leitura e silenciar.
4. *Discussão*: “O que é poesia?” escrever em um pequeno papel para incluir no portfolio do projeto.

Comentários da professora/pesquisadora (Reflexão após os encontros):

Turma 1 – Neste encontro, a discussão mostrou que estas histórias, os cordéis da Jarid Arraes reverbera no coração de muitos participantes. (Em um dado momento, vi S., quase sempre tão resistente, fotografando um trecho do cordel sobre Carolina Maria de Jesus. P. também se emocionou com o cordel sobre Zeferina). Carmen falou sobre a relação entre ritmo, poesia de cordel e gêneros musicais como embolada, repente e rap. Descobrimos que muitos deles tem afinidades com o último – H., principalmente.

Turma 2 – Senti que o grupo demorou a se soltar, mas o desenrolar das atividades fez com que, aos poucos, a vozes aparecessem. E. foi o último a terminar a leitura em voz alta (atividade 3). Estava de uma tal maneira envolvido que deixei para encerrar no último minuto. Ele mesmo relatou que nunca gostou de ler (silenciosamente e em voz alta), mas que no jogo, “na brincadeira”, quando viu, estava completamente envolvido. Alguns comandos utilizados na leitura caminhante (atividade 2): Intensidade – alto/baixo; caminhada costas com costas e lado a lado.

3º encontro - 19/09/2016



Figura 16: Jogo Leitura Caminhante. Acervo pessoal.

Tema: Literatura de Cordel e Poesia/ Jogos de Leitura

Objetivos:

- Promover uma leitura dos textos desconstruída e polissêmica, por meio de jogos teatrais que fragmentam o texto em várias vozes simultâneas.

Atividades:

Turma 1

Mesmas atividades do encontro da turma 2 em 15/09/2016.

Turma 2

1. Leitura dos cordéis “Quem tem crespo é rainha” e “Casamento de Juma e Luma”, de Jarid Arraes: individual e em grupo (formados a partir da escolha dos cordéis). Trocar os cordéis, para que todos leiam os dois.

2. Jogo “Dar e Tomar: leitura” – com os dois cordéis.
3. Discussão sobre a atividade e os textos

Comentários da professora/pesquisadora (Reflexão após os encontros):

Turma 1 – Hoje, durante a leitura caminhante, outros comandos vieram à tona, como “cante o texto” e P. nos presenteou com um improviso de samba de roda! Outro comando de que às vezes lanço mão é “apenas um em movimento”, para congelar todos os participantes e colocar foco em um jogador – quando alguém se camufla no grupo e não joga, ou quando recebemos um presente como P. nos deu. Fora isso, não conseguimos propor outros comandos de ritmo e velocidade (rápido/devagar), porque, assim como a turma 2, ficamos muito tempo trabalhando intensidade e volume da voz. Ao que parece, dificuldade na leitura (ou em enxergar) e vergonha bloqueiam o limite de alguns em aumentar a voz (ex.: M. e D.).

No início do encontro, tivemos um contratempo com três participantes. Decidimos enfrentar uma situação que já vinha se configurando desde o fórum de agosto, de participantes que entram atrasados e não pedem licença e/ou não se explicam ou que saem da sala também sem maiores explicações. Quando surgiu o assunto do amor e suas muitas formas na discussão, Jafar lembrou que estabelecer limites também é amor.

A última parte do encontro, porém, foi a mais comovente, pois mostrou a força do diálogo nesse projeto. Ao falar sobre AMOR, M. comentou sobre uma mulher que abandonou o filho recém-nascido na rua, uma notícia que ele viu na TV. Jafar entrevistou, aconselhando tentar não julgar os motivos que podem levar alguém a esta atitude desesperada. O que encorajou L. a falar sobre sua mãe, que teve um histórico de depressão pós-parto e rejeição e abandono dos filhos. Ela falou do assunto com leveza e tranquilidade, demonstrando compreensão e compaixão pela sua mãe. Este foi um belo exemplo de “experiência salutar de linguagem e afeto” (TIBURI, 2015) e de diálogo, que buscamos nesse projeto.

Turma 2 – Fizemos o jogo Dar e Tomar, sentados e em roda. Alguns participantes não leram e outros foram se encorajando e lendo. Outros ainda participaram ativamente (R., C., A., J., L.). Tendiam a não cortar o parceiro no meio da palavra ou verso – a Jafar tinha pedido para respeitar a estrofe e o verso. Depois, expliquei para ela que nesse jogo pode-se tomar a vez do parceiro a qualquer momento. Em todo caso, mantivemos a orientação da Jafar. Terminamos o jogo em cima da hora de acabar a aula. Ainda bem, porque comecei um raciocínio meio tosco sobre o “Quem tem crespo é rainha” e não deu tempo de terminar! Jafar falou sobre a música “Raça Humana”, do Gilberto Gil.

4º encontro 21/09/2016



Figura 17: Jogo Dar e Tomar (Leitura). Acervo Pessoal.

Tema: Jogos de Leitura

Objetivos:

- Promover uma leitura desconstruída e polissêmica dos textos, por meio de jogos teatrais que fragmentam o texto em várias vozes simultâneas.

Atividades:

Turma 1

Mesmas atividades do encontro da turma 2 em 19/09/2016.

Adicionais: Dar e tomar com movimento - caminhada

Turma 2

1. Aula sobre estrofes/versos/ritmo/ estrutura
2. Leitura caminhante: poderiam escolher um dos quatro cordéis da Jarid Arraes.
3. Terminar com a roda (de costas) até silenciar.

Comentários da professora/pesquisadora (Reflexão após os encontros):

Turma 1 – Eu tinha orientado que o jogo Dar e Tomar aconteceria com dois cordéis diferentes, mas que a leitura de ambos deveria acontecer em paralelo, ou seja, cada um teria que acompanhar a leitura do cordel que tivesse em mãos. Muitos deles – especialmente quem estava lendo “Quem tem crespo é rainha” se perderam da leitura – com cada um lendo do ponto em que estava, diferentes uns dos outros. O efeito ficou interessante com o texto desconstruído, mas não foi o que tinha sido proposto. L₁. disse que adorou o cordel sobre Juma e Luma. Comentei o episódio do encontro anterior (M e L) sobre experienciar a linguagem e percebemos a dificuldade de alguns em compreender questões LBGTT (em especial MD. e V. – que disse que “acha estranho”, mas que também não odeia ou algo assim), ou mesmo de se solidarizar com casos de violência a estes grupos (um comentário infeliz de S. – “antes ele do que eu”, quando relatei um caso de agressão a um conhecido meu por ser LBGTT)

Turma 2 – Não fiz nenhum registro sobre as atividades de hoje desse grupo. :/

5º encontro - 26/09/2016



Figura 18: Início do processo de escrita dos cordéis. Acervo pessoal.

Tema: Rimas e estrofes: elaborar o poema de cordel

Objetivos:

- Refletir sobre temas relacionados aos cordéis lidos nas aulas anteriores;
- Fornecer elementos formais para a escrita dos cordéis.

Atividades:

1. Apreciação da canção “Respeitem meus cabelos, brancos” – Chico César **Turma 1/ Turma 2**
2. Quadro sobre rima, estrofe, sílaba poética e métrica (a cargo da Jafar) - **Turma 1/ Turma 2**
3. ~~Identificar rimas de cinco estrofes de um dos cordéis da J. Arraes e escrever mais duas palavras que rimem.~~ **Turma 1**
4. ~~Escrever uma estrofe de seis versos (sextilhas) sobre um evento da vida (autobiográfico).~~ **Turma 1/ Turma 2**

Comentários da professora/pesquisadora (Reflexão após os encontros):

Turma 1/ Turma 2 – Encontro mais teórico, a cargo de Jafar. A escolha da música do Chico César é incrível para complementar a reflexão do cordel “Quem tem crespo é rainha”. Também “brinca” com a vírgula (Respeitem meus cabelos brancos!/ Respeitem meus cabelos, brancos!), o que dialoga com as pausas, tanto na fala quanto no corpo. Ela explicou métrica, sílabas poéticas e rimas. Propôs um exercício de procurar as rimas dos cordéis e acrescentar mais duas a cada grupo de rima. Não fizemos na turma 2. Na turma 1, essa atividade evidenciou as dificuldades de leitura e escrita de alguns participantes. Outros participantes queriam estender a discussão sobre a música e os cordéis. Jafar percebeu e sugeriu que na turma 2 se enfatizasse a discussão. Particularmente, eu prefiro “pedagogizar” menos (o encontro estava com cara de “aula”, com teorias e preceitos, etc.) e fazer nossas proposições com mais estética (tanto criação como percepção) e reflexão. Acredito que isso pode favorecer os participantes com mais dificuldades. Este foi o trunfo do encontro com a turma 2, em que realmente demos prioridade ao diálogo. Jafar começou a falar sobre estrofes nessa turma no encontro de 20/09 (que eu não estava, era terça-feira) e

iria propor o exercício da escrita. Hoje, como a Jafar não está, seguimos com atividades corporais. A proposta é buscar conexão entre corpo e voz com a leitura e escrita (anotações de 29/09).

6º encontro - 29/09/2016

Tema: Respiração e Voz

Objetivos:

- Propor exercícios e jogos relativos à voz e sua “matéria-prima” – o ar, a respiração.

Atividades:

1. Chegança/Aquecimento: Percussão facial/corporal/ ~~exercício 10, Corpo Vivo (p.65)/ vibração com som~~ Turma 1/ Turma 2
2. Exercício 16 e 17 - Corpo Vivo (p. 76-79): descomprimir o tronco com a respiração e balões
3. Jogos: Quem Iniciou o Movimento/ Dar e Tomar: movimento Turma 1/ ~~Turma 2~~/ Eco Turma 1/ Turma 2 / Coro Grego ~~Turma 1~~/ Turma 2
4. Discussão: Textos: O poder da vírgula/ Músicas: Respeitem meus cabelos brancos Turma 1/ Turma 2

Comentários da professora/pesquisadora (Reflexão após os encontros):

Turma 1 – Propus este encontro com bastante ênfase no corpo e no jogo, já que os próximos seriam centrados na produção da escrita e das imagens para o cordel. Durante o jogo Eco, M.L. se perdeu do foco e diante das tentativas frustradas de retomá-lo, com as risadas do grupo e tal, recorri ao jogo do Telefone Sem Fio, que não estava nos planos, para estimular a escuta e acabou sendo muito divertido (a tal da reflexão durante a ação do Schön funcionou aqui). Jasminne trouxe um texto (O Poder da Vírgula) e a música Respeitem meus Cabelos Brancos (Herivelto Martins) – provavelmente a referência para o Chico César fazer o trocadilho com “Respeitem meus cabelos, brancos!”. Eu quis falar sobre pausas e ênfases, mas ela me cortou. Os textos que ela trouxe são muito válidos, mas estranhei a atitude dela não ter falado deles antes... Preciso retomar a análise dessa questão. (Em todo o caso, ela levantou uma ideia sobre ênfases e pausas que podemos desenvolver nos próximos encontros). Adolescentes não participaram dos jogos (S., D., K.).*

Turma 2 – Seguimos com as mesmas propostas para este grupo, que num dado momento perdeu a energia de jogo, estavam dispersos (acredito que isso aconteceu por conta de cansaço físico e da aula com muitos tópicos), então propus o jogo tradicional Adoleta (reflexão durante a ação outra vez). Fiquei surpresa que muitos não conheciam, mas senti neles um prazer em brincar, o que é muito positivo. Fizemos o Coro Grego – ainda um pouco dispersos, mas saiu. Não consigo me lembrar agora qual verso usamos. A avaliação dos jogos foi feita rapidamente e sabendo melhor o que Jasminne queria propor, reservamos o

tempo que ela precisava, ao final da aula, para os textos que ela trouxe. Ela fez diferente. Dançamos a música em roda e fizemos a leitura do texto das vírgulas em pé. Considerei positivo que ela mudou o modo de fazer entre um grupo e outro. Mas ela estava ansiosa e mesmo assim me apressou.

7º encontro - 03/11/2016

Tema: Intolerância religiosa e revisão dos textos

Objetivos:

- Refletir sobre a intolerância religiosa com o poema *Religião/Respeito* (Anamari Souza);
- Escrever ou revisar os poemas de cordel dos participantes.

Atividades:

1. Vídeos: Anamari Souza – Poema *Religião/Respeito* e Ismael Gaião – Poema *Infância*
Turma 1/ Turma 2
2. Escrita ou revisão dos cordéis (~~Sugestão: mostrar os poemas *Poema das Sete Faces* – Drummond e *Com Licença Poética* – Adélia Prado~~) **Turma 1/ Turma 2**

Comentários da professora/pesquisadora (Reflexão após os encontros):

***Turma 1** – Este encontro rendeu boas discussões ao grupo e estávamos há muito tempo sem fazer isso. Jafar estava aflita em revisar os textos feitos pelos participantes. A coisa boa é que o cordel do segundo vídeo ajudou MD., que estava com dificuldades imensas em escrever. Ela passou a contar umas histórias da sua infância e escreveu sobre isso.*

Este grupo adora conversar e parecia que estavam sentindo falta – principalmente D. ML. (ô figura incrível!) falou da cultura afro-brasileira em Minas Gerais, seu Estado natal, principalmente das congadas – da qual ela teve que abdicar (ela contou que o pastor de sua igreja a fez jurar sobre a Bíblia não participar de nada que tivesse origem africana ou afro-brasileira). Ela disse que jurou e que não realmente não participa mais, mas que sabe muito bem que nada disso é “coisa do demônio”.

***Turma 2** – Foi mais tenso falar de intolerância religiosa neste grupo. Alguns participantes manifestaram essa mesma intolerância, apesar de parecer que não estavam percebendo em seus discursos. Ao mesmo tempo, um participante não sabia o que era candomblé. E algo muito legal de se ver foi S. se dar conta que havia um “elo perdido” na sua família, que em parte descende de escravos, ao falarmos do apagamento da cultura afro-brasileira. Conversamos sobre isso até depois do final da aula.*

8º encontro - 10/11/2016.

Não estive presente neste encontro – Congresso ABRACE.

9º encontro - 17/11/2016



Figura 19: Gravação das imagens nas placas de isopor. Acervo pessoal

Tema: Revisão dos textos e produção das gravuras

Objetivos e Atividades:

- Escrever/ revisar os poemas do grupo;
- Produzir as ilustrações em isoporgravura;
- Editar os folhetos de cordel.

Comentários da professora/pesquisadora (Reflexão após os encontros):

Turma 1/ Turma 2 – O movimento dos últimos encontros (e deste) foi de escrever, revisar e produzir os folhetos de cordel. A escrita e revisão dos cordéis foi majoritariamente conduzida por Jafar e a produção das gravuras com matrizes de isopor foi orientada por Jasminne.

10º encontro - 24/11/2016



Figura 20. Matrizes nas placas de isopor. Acervo pessoal.

Tema: Término da montagem dos cordéis e ideias para o Sarau

Objetivos: Concluir a edição dos cordéis e coletar ideias para o sarau.

Atividades:

Turma 1/ Turma 2

1. Mesa temática com os cordéis e as matrizes de gravura das capas, produzidos pelos participantes – para apreciar e escolher um cordel de um colega;
2. Na sala de Arte (o ateliê) – participantes que não terminaram a edição dos folhetos/ produzir a isoporgravura (com Jasminne) e na sala 1 – Jogos Teatrais: Leitura Caminhante (caminhada no espaço)/ Dar e Tomar – Leitura (com os cordéis do grupo já finalizados)/ Caligrafia Grande e ~~Caligrafia Pequena~~ – comigo e Jafar. Turma 1/ Turma 2



Figura 21: Jogo Caligrafia Grande. Acervo pessoal.

Comentários da professora/pesquisadora (Reflexão após os encontros):

Turma 1 – Fiquei positivamente surpresa com este encontro. Pedimos aos participantes que escolhessem um cordel para ler, desde que não fosse o deles. Repetimos o jogo Caminhada no Espaço (leitura caminhante) com diversos comandos:

Variações de intensidade: sussurrar/ gritar, graduar o volume;

“congela”: parar a caminhada, continuar com a leitura;

“silêncio”: silenciar a leitura;

“Grudar”: andar com um ou mais parceiros como se fosse um corpo só.

Percebi mais variações de voz, mais disponibilidade de jogo em Dar e Tomar: Leitura – em roda, onde os participantes ficam de costas, para que interajam apenas pelo som – todos os participantes se mostravam presentes e “se atiravam” mais: as vozes estavam mais potentes e tomavam a vez com bastante espontaneidade.

Caligrafia Grande: nem todos participantes conseguiram focar no GESTO da escrita – preciso me lembrar mais da palavra FOCO, tão importante nos JT. Muitos participantes estavam presos à ideia da caligrafia e da ortografia – mesmo que tivéssemos orientado que o

importante era o contato com a palavra e o sentimento que ela transmitia a eles. Provavelmente não será possível, mas valeria muito a pena retomar este jogo em outro momento.

P. sugeriu que cada um lesse seu próprio cordel – só V. não quis ler. D. me perguntou “de onde tirei” o jogo Caligrafia Grande – ele foi um dos que “curtiram” o gesto de escrever em um papel grande. Mostrei o livro da Viola Spolin para ele e comentei um pouco sobre os jogos teatrais. Falamos sobre a Educação, sobre como o nosso trabalho é político – ao trazermos para as discussões nossas próprias histórias. “A boa escola tem o poder de devolver quem você é”, disse Jafar.

Turma 2 – Observo nesse grupo a mesma energia mais potente, revelada na voz, na disposição em tomar a iniciativa. Em um dado momento, eles não conseguiam me ouvir também. Tive uma recaída e “botei ordem” do jeito tradicional, levantando a voz. Os participantes não gostaram muito, mas funcionou. Em Caligrafia Grande, eu fui mais enfática em dizer que o FOCO era o movimento da escrita e sentir a palavra que estavam escrevendo e os comentários dos participantes revelaram isso: uma empatia e identificação com as histórias relatadas no cordel.

Este encontro poderia ser considerado como uma síntese do PMLDH, mais revelador até que a avaliação final (ainda por acontecer).

12^o encontro - 28/11/2016



Figura 22: Coro com versos escritos pelos participantes. Acervo pessoal.

Tema: Ensaio cenas do Sarau

Objetivos:

- Coletar ideias para o sarau, por meio dos jogos trabalhados;
- Decidir o roteiro da apresentação.

Atividades:

Turma 1/ Turma 2

1. Texto Eduardo Galeano: “A celebração da Voz Humana” (in O Livro dos Abraços) – leitura e discussão;
2. Escolher um trecho, verso ou palavra do próprio cordel;
3. ~~Poema das Sete Faces (Drummond), gravação do Paulo Autran;~~ Turma 1/ Turma 2
4. Coro grego/ ~~Leitura caminhante com os fragmentos escolhidos pelos participantes.~~ Turma 2

Comentários da professora/pesquisadora (Reflexão após os encontros):

Turma 1/ Turma 2 – Discutimos o texto nas duas turmas e testamos possibilidades (mais na turma 1) a partir dos jogos que já realizamos. Não tinha nada muito planejado, o que é ruim, porém eu queria mais abertura ao que o grupo trouxesse. Testamos a leitura simultânea – para a cena não funcionou. Testamos também o Coro Grego – como uma variação do jogo anterior, em que cada participante dizia o trecho escolhido de seu cordel e os outros participantes refletiam e amplificavam o som do parceiro em momento solo (tem aí uma influência do jogo Eco também). Termina quando todos falarem seus versos e eles forem amplificados pelo grupo.

Jafar estava um pouco ansiosa para montar e terminar a apresentação/ roteiro e Jasminne estava no ateliê para terminar o portfolio. Sugeri que enquanto a Turma 1 faz o coro com os versos, a Turma 2 faz o quadro vivo que apresentou no Fórum (das Marias). Depois a Turma 2, vai para o fundo do palco, faz o Coro Grego com seus versos, enquanto a Turma 1 faz o quadro vivo¹¹⁷ do Fórum (baseado em A Liberdade Guiando o Povo, de Eugene Delacroix). Jafar concordou e organizou as transições de cena para o palco. Como eu não conheço ainda o palco do teatro da Fábrica de Cultura da Brasilândia acredito que ela tem mais condições de coordenar as transições.

13º encontro - 29/11/2016



Figura 23. Ensaio para o Sarau. Acervo pessoal.

Tema: Ensaio das Músicas

¹¹⁷ De acordo com Almeida Jr (2008), tableau vivant ou quadro vivo seria “uma técnica na qual os atores ficam imóveis e fixos em poses expressivas que podem sugerir uma estátua ou uma pintura”, comum na Idade Média. Disponível em: <<http://bit.ly/2r7EApK>> Acesso em 25/05/2017, 00h23.

Não estive presente neste encontro (terça-feira).

Jasminne ensaiou com as duas turmas as canções trabalhadas nas aulas de música das sextas-feiras (não faziam parte do PMLDH, mas decidimos incluí-las)

14º encontro - 30/11/2016



Figura 24: Quadro vivo - Liberdade (Acervo pessoal) e Liberdade Guiando o Povo (Eugene Delacroix).

Tema: Ensaio cenas do Sarau

Objetivos: Consolidar as ideias do encontro anterior.

Atividades: as mesmas do encontro anterior **Turma 1/ Turma 2**

Comentários da professora/pesquisadora (Reflexão após os encontros):

Turma 1/ Turma 2 - Jafar criou as transições de cena para as duas turmas e surgiu algumas ideias para melhorar a apresentação – principalmente do coro dos versos. Trabalhamos um pouco de partitura vocal – mostrei alguns conceitos como ênfase, pausa, intenção. Trabalhamos com os versos de MD. (que mostra uma intenção de voz perfeita para seu texto, mas se confunde quando a gente pede para repetir, tomar consciência do que estava fazendo), de ML. e W. (que percebeu muito bem a ideia de dar a intenção do texto com a voz). Ficamos de fazer a avaliação final para a pesquisa amanhã.

15º encontro - 01/12/2016



Figura 25: Avaliação Final com a Turma 2. Acervo Pessoal.

Tema: Entrevista com as Turmas - avaliação final

Objetivos: Coletar dados para a pesquisa junto aos participantes

Atividades: Avaliação final com os participantes, por meio de entrevista coletiva (grupo focal) **Turma 1/ Turma 2**

Comentários da professora/pesquisadora (Reflexão após os encontros):

***Turma 1/ Turma 2** – Não escrevi uma reflexão pós-encontro dessa vez, já que isso seria a análise dos dados colhidos nesse dia. Vale dizer que na turma 2 nesse dia, compareceram três alunos e a entrevista foi feita com eles mesmo assim. No entanto fiz anotações de campo durante as entrevistas (que foram gravadas mediante autorização do grupo e posteriormente transcritas), que também integrará a análise dos dados referentes á avaliação final do projeto (As tramas do tapete), feita pelos participantes nesse encontro.*

Ensaios para o Sarau - 05 e 07/12/2016

Comentários da professora/pesquisadora (Reflexão após os encontros):

Turma 1/ Turma 2 – Com os ensaios a todo vapor, eu mal escrevia no caderno de campo a essa altura dos acontecimentos. Mas vou transcrever a uma das poucas notas destes dias:

*Mal dá pra fazer anotações. Estou fazendo mil coisas ao mesmo tempo [tocar flauta, tirar fotos, ensaiar as cenas e tentar fazer anotações de campo]. Mas tá do c*****! A música traz vida! <3*

Sarau - 08/12/2016



Figura 26: Quadros vivos: Maria (acima) e Liberdade (abaixo). Foto: Stevan Muraguti

Escrevi algumas notas durante o sarau antes de entrar em cena, mas não foram muitas, porque obviamente foi um dia muito corrido e tentei ajudar na organização do Sarau como um todo:

Chegou o grande dia! O palco é enorme, principalmente em profundidade. Se eu soubesse... Sei lá, acho que teria feito do mesmo jeito! O que eu observo agora – e ainda não sei se isso me incomoda – é que todos (ou quase) recorrem às linguagens artísticas para preparar suas apresentações. Alguns dos meus colegas realmente propõem estes elementos o ano todo, mas há momentos que para mim fica a impressão da “vitrine”. Algo a se pensar para as reflexões finais da pesquisa. Mas o que não temos como negar é que as artes estão no DNA do CIEJA Rose Mary Frasson, acho que pela condução da Neide [coordenadora geral] e da Fátima [orientadora pedagógica, na época].

A reflexão pós-sarau não aconteceu no meu caderno de campo, e sim no meu diário pessoal (09/12/2016):

De novo, quando foi que me senti mais viva e humana neste Dois Mil e Desespero? No palco. Ontem, no Sarau, com meus parceiralunos: uma performance linda, redondíssima (...). Nos apresentamos com eles: Jafar, Jasminne e eu. Jasminne regeu o coral, eu fiz transições de cena com o pau-de-chuva, toquei flauta e triângulo. De lá, do palco, vi e senti a felicidade – aquela, makiguchiana. Não aquela ingrata e fugidia: aquela que é fruto de um trabalho contínuo, do esforço diário, da resistência. Uma vez que se aprende que se luta pelo próprio bem-estar e de seu entorno, jamais se esquece. (...)



Figura 27 -Muitos momentos felizes nessa apresentação! Foto: Stevan Muraguti

Reflexão após a ação - algum tempo depois

Fazer esta reflexão *após* a ação, ao final de todo o projeto, só poderia ser feita depois de algum tempo. Tomar distância era necessário, aquela grande paisagem que se apresentava a nós agora cabe num espelho retrovisor.

Este projeto reuniu tantas características tão singulares quanto diversas entre si. Considerando o propósito deste estudo de compreender o corpoarte por meio de sua aplicação, de coloca-lo em ação para depois refletir sobre ela, é bastante significativo que tenhamos conseguido empreender esta série de vivências dentro de um formato curricular - lembrando que o PMLDH fazia parte do *Projeto Apoema*, parte da proposta pedagógica do CIEJA Prof.^a Rose Mary Frasson. Nesse sentido, o projeto aponta um caminho possível para o corpoarte como prática educativa. Mostra-nos que essa visão realmente pode transpassar os conteúdos tradicionais – sem negá-los, apenas mudando o enfoque para os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Em termos curriculares, adotamos uma visão transdisciplinar – os conhecimentos não estavam arranjados em função dos componentes curriculares, embora eles estivessem presentes. Retomando o princípio hologramático (MORIN, 2002, p. 37) – “existe a presença do todo no interior das partes, (...) como cada ponto singular de um holograma contém a totalidade da informação que o representa, cada indivíduo singular contém de maneira hologrâmica o todo que faz parte e que ao mesmo tempo faz parte dele” – é importante salientar que nós, as professoras proponentes do projeto, embora buscássemos ações pedagógicas que rompam com o pensamento disjuntivo, somos parte deste pensamento, isto é, fomos formadas por ele. Logo, a transdisciplinaridade do projeto foi uma conquista a cada encontro, a cada sequência didática – porque em nenhum momento ela esteve garantida *a priori*, nem sempre ela foi fluida, cristalina, infalível. Houve momentos em que cada uma das professoras estava preocupada com seu *metiê*, em que cada uma de nós buscava o sucesso das nossas ações por meios diferentes. Como na fábula dos três cegos e o elefante, nós três tínhamos em alguns momentos percepções diferentes sobre o mesmo objeto. Acredito que esta questão não prejudicou o projeto, mas se tornou um alerta para mantermos nosso equilíbrio interno como equipe propositora. Felizmente, os questionários ao início e ao final do projeto mostram que participantes compreenderam e tomaram parte de todos os aspectos do PMLDH.

A respeito do diálogo entre as linguagens artísticas, o corpo, a palavra falada e escrita, as imagens, buscamos a multiplicidade e o imbricamento dessas linguagens, principalmente por meio da *intertextualidade*. Segundo Orlandi (2001, p. 195), intertextualidade é “a relação de um texto com outros textos nos quais ele nasce (matéria-prima) e/ou outros para os quais ele aponta (seu futuro discursivo)”. Assim, os mesmos temas eram abordados em diferentes linguagens e meios. Na fase piloto, por exemplo, propusemos o jogo “Caminhada com atitude” (SPOLIN, 2010), em que um jogador propõe um modo de caminhar que os outros jogadores refletem em fila – como num pelotão militar, com a música *Napoleão* (Luhli/Lucinha), aparentemente colocada como fundo musical desprezível. A letra da canção foi analisada posteriormente. Os versos “*Napoleão, com seus cem soldados/ Cem soldados sem história/ Cem minutos sem memória/ Sem certo e sem errado*”, por exemplo, apontavam para o jogo entre sonoridades e significados das palavras *cem* (numeral) e *sem* (preposição), e o múltiplos sentidos que tais jogos de palavras poderiam sugerir. Em seguida, apresentamos um texto de gênero jornalístico¹¹⁸, relatando a pesquisa da arqueóloga Tosha Dupras, que analisou uma ossada de soldados do exército de Napoleão, descoberta em 2001. A partir desses textos e vivências, iniciamos uma discussão sobre a História contada a partir do ponto de vista dos anônimos e dos vencidos. Nos relatos de história de vida que muitas vezes surgiram nesse tipo de discussão, um dos participantes, que teve experiência no exército, disse: “Soldado é uma peça: uma plaquinha com o número de série e é só!”. Reflexão a respeito de Direitos Humanos, jogos teatrais, diferentes gêneros textuais (poético, jornalístico), História – todos estes elementos girando em torno do tema “Quem eram os soldados de Napoleão?”. A ideia para este encontro surgiu de um diálogo da série *A Cidade dos Homens*, a que assistimos no primeiro encontro. Quando a professora está falando sobre as Guerras Napoleônicas, um dos protagonistas pergunta: “Quantos morreram, professora?”. A professora, apressada em terminar todo conteúdo, responde “Quantos morreram não interessa!”. Interessa sim, professora!

Dessa maneira, buscamos a interligação das linguagens, com todos os elementos que propusemos no projeto, e o mais importante, com o compartilhamento de experiências dos participantes. Assim, nossos encontros trabalhavam outras maneiras de conduzir o discurso pedagógico, tendendo mais para modos mais lúdicos e polêmicos de linguagem, para usar a classificação de tipos discursivos de Orlandi (2001, p. 15-16).

¹¹⁸ “*Análise de ossos prova que soldados de Napoleão morreram de inanição crônica, em 1812*”. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/historia/analise-de-ossos-prova-que-soldados-de-napoleao-morreram-de-inanicao-cronica-em-1812-17122523#ixzz497QjUXTQ>> Acesso em 20/05/2016.

A temática dos Direitos Humanos – foi proposta inicialmente por meio de experiências de linguagem e afeto, como defende Tiburi (2015). Ao propor jogos e vivências corporais individuais e coletivas, partimos do que temos de mais humano – nossa presença no mundo, concretizada por nossos corpos – para convidar os participantes a um olhar mais empático para nossos semelhantes, com suas lutas e alegrias. O compartilhamento das histórias de vida dos participantes por meio dos cordéis permitiu que eles realmente se conhecessem, o que criou sentimentos muito positivos de coletividade, de pertencimento, de admiração entre eles. Podemos tomar este projeto como uma iniciativa de Educação em Direitos Humanos (EDH), que coaduna com a proposição do corpoarte (ANTUNES, GODOY, VOSS, 2013).

Em suma, tivemos um processo realmente muito rico, intelectualmente instigante e afetivamente muito gratificante. A distância que tive que tomar dele para empreender essa última reflexão decorre em grande parte da paixão com que vivemos essa experiência. Durante a viagem, o que garantia que iríamos chegar a nosso destino? Não havia muito espaço para contemplação.

Esta é a visão que apresento como professora e pesquisadora da minha prática durante a execução do PMLDH. No entanto, o que dizem os participantes? É hora de olhar para as tramas do nosso tapete mágico.

Preparar para o pouso:

As tramas do tapete

O mais importante do bordado

É o avesso

O mais importante em mim

É o que eu não conheço

É o segredo do ponto

O rendado do tempo

Como me foi passado o ensinamento

O que eu não conheço - Jorge Vercillo e Jota Velloso

Ao longe, avistamos o País dos Saberes. É hora de iniciar os procedimentos de pouso. Este é o momento de avaliar a experiência do projeto Múltiplas Linguagens e Direitos Humanos a partir do ponto de vista dos seus participantes.

Instrumentos de coleta e análise dos dados

Para a coleta inicial de dados, fizemos a opção por questionário aberto (aqui, chamaremos de *depoimento*), por considerar que questões excessivamente dirigidas poderiam levar a respostas padronizadas – diminuindo a possibilidade de captar sutilezas, em percepções e impressões dos participantes que pudessem revelar aspectos importantes sobre a participação dos mesmos no projeto. Existem dois tipos de questionários: a) Grupo 1: Participantes a partir do segundo semestre e b) Grupo 2: Participantes desde a fase piloto. Esta divisão foi feita por considerarmos que as percepções dos ingressantes do projeto no segundo semestre teriam um ponto de vista completamente diferente daqueles que participaram do projeto desde a fase piloto do projeto. Daí a separação, que foi mantida para a avaliação final. Assim se configuraram quatro grupos avaliativos diferentes:

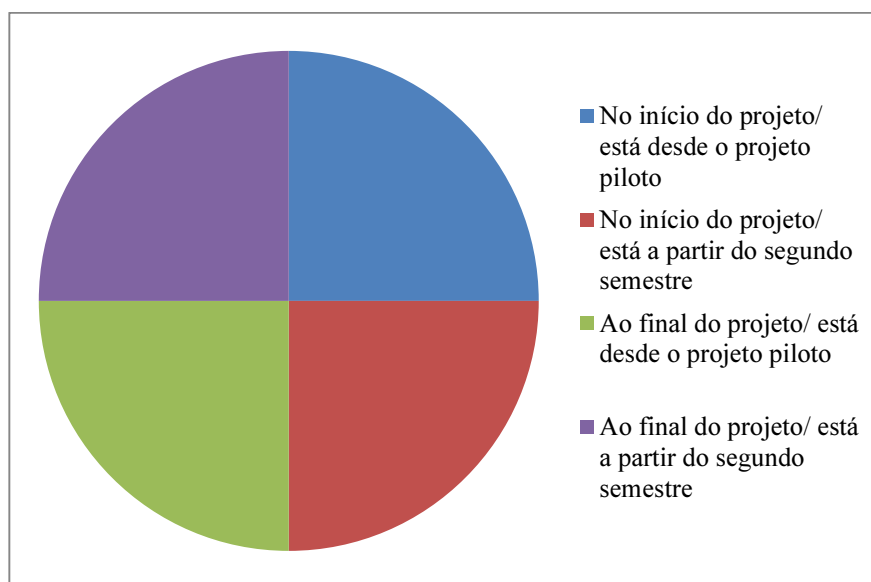


Figura 28: Categorias para análise dos dados.

Entretanto, no decorrer dos encontros, percebemos que a oralidade era bem mais potente para os participantes do que a linguagem escrita, já que muitos apresentavam dificuldades em estabelecer um discurso próprio por meio da escrita, ao passo que os debates

e as conversas dos grupos fluíam com muita riqueza de informações e de troca de experiências. Diante desse quadro, considerei com os orientadores sobre trocar o instrumento para a coleta de dados ao final do projeto. Optamos então, pela entrevista reflexiva de Szymanski (2004), para fazer uma entrevista coletiva e semiestruturada, retomando as questões da coleta inicial.

Para analisar dos dados, optamos pela Análise de Discurso proposta por Orlandi (2001, 2009), por ter como fundamento “a relação necessária da linguagem com o contexto de sua produção” (ORLANDI, 2001, p. 12). O ponto de partida dessa modalidade é a historicidade inscrita no texto, que é a unidade da análise de discurso (IDEM, p. 13). Nessa perspectiva, discurso é a “palavra em movimento, prática de linguagem” (ORLANDI, 2009, p. 15). A autora considera a linguagem enquanto trabalho, isto é, como interação entre o ser humano e sua realidade natural e social, “logo, mediação necessária, produção social” (ORLANDI, 2001, p. 25).

A análise de discurso mostrou-se como uma modalidade interessante para esta pesquisa em razão do seu caráter abertamente parcial, isto é, não se pretende uma análise única e/ou definitiva. Admite um ponto de vista do analista imerso na experiência: não considera “nem a sociedade como um dado nem a linguagem como um produto” (IDEM, p. 26). Nesse sentido, a autora entende o texto como unidade de significação (IDEM, p. 143) e abre a possibilidade de interpretações diversas para o mesmo texto: considera “a multiplicidade de sentidos como constitutivo da linguagem” (IDEM, p. 145). Para Orlandi “Não há um centro, que é o sentido literal, e suas margens, que são os efeitos de sentido. *Só há margens*. Por definição, todos os sentidos são possíveis e em certas condições de produção, há a dominância de um deles.” (IDEM, p. 144, *grifos nossos*). Para admitir essa multiplicidade, a análise de discurso proposta por Orlandi trabalha com a noção de *recorte* como unidade discursiva, como “fragmento correlacionado de linguagem e situação” (IDEM, p. 140), como uma operação que instaura a pertinência e/ou a relevância desses fragmentos (IDEM, p. 172). Com isso, rejeita a linearidade para admitir a incompletude e os implícitos inerentes à linguagem.

Nesta análise, a noção de recorte foi trabalhada, buscando por fragmentos que sugerissem aspectos do projeto sob o ponto de vista dos participantes, bem como suas percepções e sensações. Para a categorização, buscamos constituir uma *rede semântica* (IDEM, p. 58), agrupando palavras e expressões semelhantes, que pudessem apontar para um

mesmo sentido. Além das similaridades, buscamos também o que Orlandi (2009, p. 78) chama de *efeitos metafóricos*, ou seja, os *deslizes*, que produzem na linguagem um jogo entre o mesmo e o diferente na produção dos sentidos. (IDEM, p. 79).

As respostas dos depoimentos ao início do projeto foram transcritas na íntegra, da maneira que os participantes escreveram. Os fragmentos destacados em amarelo ou em azul correspondem aos recortes que revelam aspectos e/ou percepções dos participantes sobre o projeto.

Avaliação Inicial

Grupo 1 – Ingressantes no segundo semestre:

Por que você escolheu participar deste projeto? Quais são suas expectativas em relação a ele?

S.	Eu entrei no 2º Semestre do ano letivo (2016) e escolhi participar deste projeto devido a poesia que tem tudo haver comigo, e minha expectativa com relação a ele é acrescentar cultura em minha vida. Sou músico e para mim foi fundamental, através dele já estou pensando numa graduação de músico (<i>sic</i>)
G.	Eu gostei porque e (<i>sic</i>) divertido espero melhora (<i>sic</i>) mais.
H.	Eu escolhi (<i>sic</i>) por que (<i>sic</i>) um amigo falou que era legal, aí (<i>sic</i>) mudei pra essa (<i>sic</i>). A expectativa é que aprender (<i>sic</i>) coisas novas e legais e pro (<i>sic</i>) tempo passa (<i>sic</i>) mais rápido.
J. C.	Eu gostei do projeto porque pra mim é diferente eu fiquei muitos anos longe (<i>sic</i>) da escola, para trabalhar eu comecei a viajar com meu pai novo para aprender a conhecer o Brasil nesse tempo todo eu perdi muita coisa com relação a escola A maioria da minha família estudaram (<i>sic</i>) bastante eu dei muita sorte na vida os meus filhos estudam direitinho só após sofrer um grande acidente eu voltei a viver a vida muito obrigado meu Deus por

	ta (sic) vivo e agradeço as pessoas que me deram confiança.
L.	Eu gostei dos filmes Vida Maria Cidade dos Homens Gostei também dos movimentos corporais (sic)
A.	Eu gostei muito me diverti aprendi coisas com meus colega. Espero ficar mais melhor daqui para frente . (sic)
T.	Então prami é tudo muito novo muito divertido as professora se dedica muito para gente aprender eu gostaria de aprender cada vez mais porque agente se diverti princa dá muita risada prami é muito interessante e diferente (sic)
J.	A minha expectativa é interessante escolher é muito bom (sic)
R.	Porque fala da expreção corporal minhas expectativas e aprender mais a me soltar mais (sic)
T.M.	Eu escolhi esse projeto mesmo sem conhecelo na primeira participação eu não entendia na segunda ves eu achei muito interessante e quero participar porque quero conhecer mais e aprender (sic)
Jf.	Por que achei muito intereçante gostaria de ta aprendendo muito com o projeto e to muito grato de está fazendo.

Tabela 8: Avaliação Inicial/ Grupo 1.

As respostas deste grupo foram agrupadas nas seguintes categorias:

Interessante	4
Aprender ou conhecer mais/muito/coisas novas	8
Acrescentar cultura	1
Expressão ou movimentos corporais	2
Soltar(se)	1
Divertir(se)	4
Poesia	1

Tabela 9: Categorias Avaliação Inicial/ Grupo 1.

A seguir, a visualização em forma de gráfico:

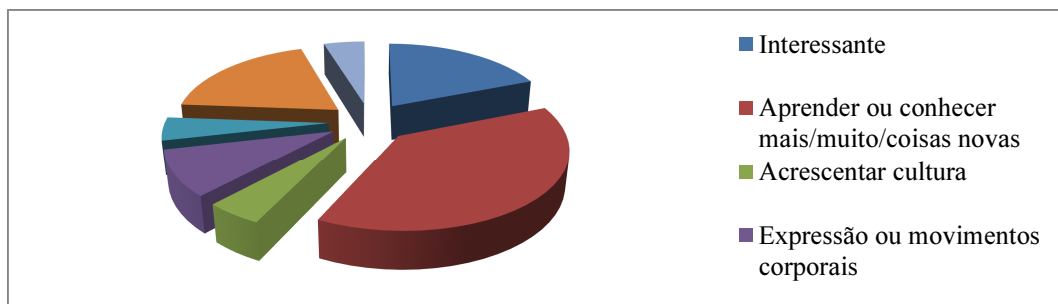


Figura 29 - Categorias Avaliação Inicial/ Grupo 1

Neste grupo avaliativo, é perceptível uma indefinição, com palavras e/ou expressões como “interessante” ou “aprender mais”, talvez por não compreenderem completamente a proposta do projeto no momento em que ingressaram. Alguns ainda associam as atividades corporais expressivas a “diversão”, “se soltar”, provavelmente pelo caráter lúdico dos jogos teatrais e/ou propostas de conscientização corporal realizadas no projeto. A grande quantidade de respostas associadas a “aprender mais”, apesar da indeterminação (não se especifica *o que* se espera aprender), revela uma disponibilidade dos participantes a se desenvolverem, em ter de fato uma experiência que os enriqueça como indivíduos, o que de certa maneira se repete no segundo grupo.

Grupo 2: Participantes desde o primeiro semestre

Em relação às suas expectativas no início do projeto: quais foram as diferenças entre o esperado ou imaginado e o que foi vivido de fato? Como você avalia sua experiência nos primeiros cinco encontros do Projeto Múltiplas Linguagens?

M.D.	Eu escolhi porque quero melhorar meu alto estima e escrever melhor me sinto bem o grupo fica feliz aprende mais gostaria de vim todos os dias. Espero aprender muito mais (sic)
D.	Gostei de participar deste Projeto Múltiplas Linguagem ele traz a inclusão de todos os alunos. Nos sentimos livres na expressão corporal, nos depades (<i>debates</i>) de ideias. Os comentários sobre a história da Revolução Francesa e outros. Estou tendo uma experiência bacana. A expectativa foi além do que eu imaginei e estou animado com o projeto. (sic)
L.	A mias (<i>minhas</i>) experiência foi muito boa com o projeto eu espero que ese projeto sedesivova (<i>se desenvolva</i>) mas (<i>mais</i>) é

	muito bom <i>(sic)</i>
P.	Eu gostei muito achei divertido e com muito ensinamento. Como o contato com o corpo, as massagem o desenrolar da coluna toda as encenação. Que para mim foi como estivesse desenvolvendo uma peça de teatro, eu espero. Que aparece <i>(aparecesse)</i> mais ideia gostaria que nois alunos participasse dessas ideias Eu me sinto feliz. <i>(sic)</i>
V.	Em relação as minhas expectativas foram boas eu gostei dos filmes que existimos <i>(assistimos)</i> das brincadeira Eu achei muito interessante as historias de antigamente Eu pensava que ia ser só de Língua Portuguesa Eu faltei alguns dias então não podi ver tudo que teve muitas coisas que eu não vi. <i>(sic)</i>
Lz	Desde a primeira semestre em relação às minhas expectativas gostei muito. E espero gosta cada vez mais foi uma exeriencia <i>(experiência)</i> boa. <i>(sic)</i>
M.	A experiência desse encontro no primeiro dia de enteragir com todos e isso que as pessoas precisam enteragir com as outras. Como hoje as pessoas estão cada uma por se <i>(si)</i> cada uma nos seu mundo e as pessoas precisam disso de interação em fim porque ninguém vivem sozinho. Eu aprendi muito assim estou bem com vocês prof's e o projeto é muito bom <i>(sic)</i>
Lu	O que mais me intereçou no grupo foi a forma de si comunicar com os outros obisserva <i>(observar)</i> jestos passos e as diferencias de um e outros poresemplu a obicerva as pessoas eu imaginava do projeto ums desenhos e provas mais não foi nada do que eu imaginava é algo muito melhor tive uma experiência da qual tive com a danças artes e até mesmo comunicação entre pessoas diferentes de mim mais sabe o que eu acho muito bom asim é aprendo me diverti até em sala de aula mesmo sendo para atividade e o que eu espero é a aprender mais. E sair daqui com um aprendisado melhor. <i>(sic)</i>
M.L.	Para quem não interessa ou não quer saber de nada, não quer evoluir, parece uma

	bobagem, mas não é, o projeto é importante, agente relaxa, brinca e se comunica livremente sem matemática, sem portuguez, que é bom, historia, geografia é bom, mas nem tudo é lôza, nem sempre as coisas funcionam no caderno, no lapis, na caneta, existem muitas coisas para aprender atravez da muzica das caminhadas, das massagens nas costas agente se dá e conhece melhor nossos colegas de classe. Para mim é uma terapia em grupo me faz muito bem pissicologicamente. Saio da escola, saio da classe com vontade de não sair, passar mais tempo ao lado das professoras e dos colegas que as vezes os colegas não entendem o valor de cada palavra que é dita para nós atravez dos ensinamentos teóricos, filosóficos, tudo contribui para nosso aprendizado e evolução Eu procuro assimilar o máximo possível para meu crescimento, material e espiritual, tudo contribui para nosso aprendizado e evolução porque nosso ego, nossa alma, nosso espirito se alegra e a agente é curada de todos os males. Males espirituais e pissicológicos como meu caso de depressão crônica desde minha adolescência (...) então se estou em grupo mi sinto aliviada e livre de complexos e angustias que me pertubaram, me sinto aqui amada e valorizada (...) e fora da classe quero ser útil para alguém amanhã depois que me formar, pissicologia, direito para ajudar aqui fora e dentro da minha igreja, tem muitos analfabetos ainda entre nós. Escrevo cartas e leio a Bíblia para elas e eles não sabem me sinto muito bem, fazendo alguma coisa aos outros. Espero evoluir mais ainda no segundo semestre. (...) (sic)
--	---

Tabela 10: Avaliação Inicial/ Grupo 2

Como era esperado, este grupo apresentou respostas mais ricas e detalhadas, por já terem tido uma experiência prévia no projeto piloto. Nove participantes responderam nesse grupo avaliativo, entretanto, aparece nas tabelas e gráficos a quantidade de citações de palavras e/ou expressões, que podem se repetir inclusive no depoimento do mesmo

participante. Por este motivo, as respostas deste grupo foram reunidas em categorias e subcategorias, como demonstram as tabelas e gráficos a seguir.

Categorias Principais

Relação com o conhecimento (aprender)	16
Atividades desenvolvidas no projeto	12
Sensação de Bem-estar	11
Relação com o grupo	11
Expectativas no início do piloto	4

Tabela 11: Categorias Principais - Avaliação Inicial/Grupo 2

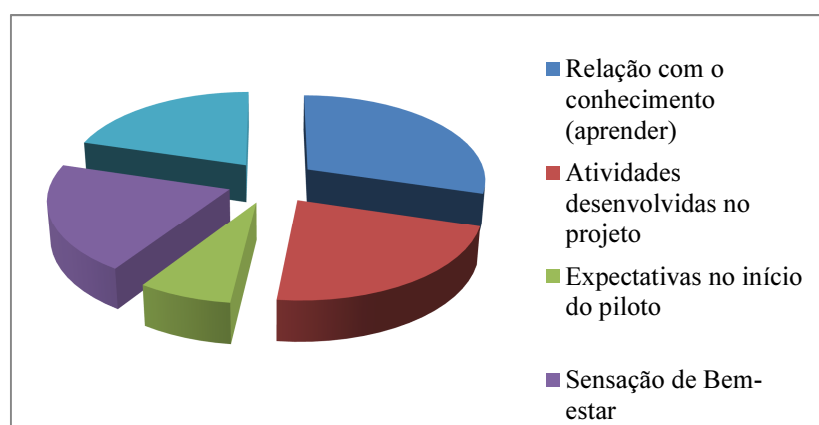


Figura 30: Categorias Principais - Avaliação Inicial/Grupo 2

Relação com o conhecimento (aprender)

Assim como ocorreu no Grupo 1, esta subcategoria se refere ao desejo de aprender, de se desenvolver, tanto em habilidades específicas como a escrita, quanto integralmente, como indivíduos – como pode nos sugerir as palavras *evoluir*, *aprendizado* ou *ensinamento*. Majoritariamente se mantém a indeterminação das respostas deste grupo – não se especifica *o que* se espera aprender, sendo a única exceção foi “*escrever melhor*”. Este agrupamento de respostas sugere que esses participantes esperam da experiência da escola (não apenas do projeto especificamente) um aprendizado *real*, isto é, não se espera apenas completar esta etapa dos estudos de uma maneira *proforma*. Desejam expandir seus conhecimentos e habilidades.

Aprender/ aprendizado	10
Aprender mais/melhor	2
Evoluir/ evolução	2
Ensinar	1
Escrever melhor	1

Tabela 12: Relação com o Conhecimento (aprender): subcategorias relacionadas

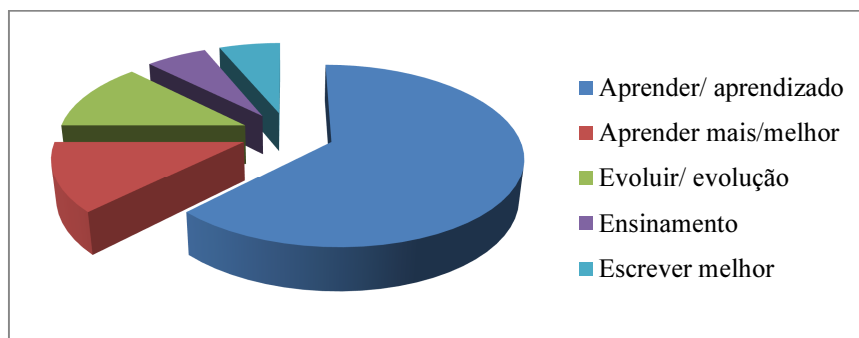


Figura 31: Relação com o Conhecimento (aprender): subcategorias relacionadas

Atividades desenvolvidas no projeto

Este agrupamento se refere às diferentes atividades desenvolvidas no projeto. O desenvolvimento da corporeidade se evidencia por meio das citações “*contato com o corpo*”, “*expressão corporal*”, bem como em referências específicas a atividades como as massagens, o desenrolar da coluna, os jogos teatrais (às vezes chamados de “brincadeiras”, encenação” ou “peça de teatro”). Também aparecem menções aos debates realizados nos encontros, bem como referências a conteúdos de História abordados em alguns encontros (“histórias de antigamente”). Esse agrupamento sugere as muitas facetas do Projeto Múltiplas Linguagens e Direitos Humanos, e como os participantes percebiam todos esses aspectos do projeto.

Expressão corporal/Dança/gestos	3
Contato com o corpo/ Massagens/ Desenrolar da coluna	3
Encenação/jogo/brincadeira	3
Observar gestos dos parceiros	1
Debates	1
Histórias de antigamente	1

Tabela 13: Atividades desenvolvidas no projeto (subcategorias relacionadas)

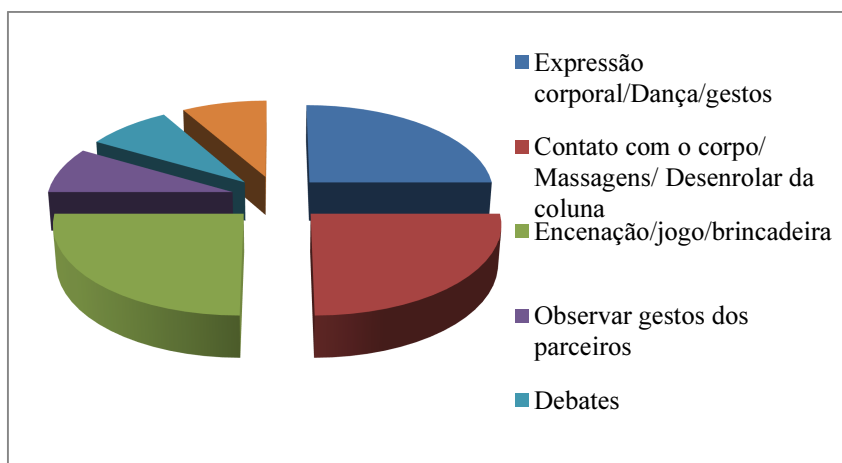


Figura 32: Atividades desenvolvidas no projeto (subcategorias relacionadas)

Bem-estar

Neste agrupamento, fica evidente o caráter lúdico do projeto, e como ele promoveu um contato consigo mesmo e com o grupo de maneira prazerosa. Parece implícito que os participantes viram no projeto uma possibilidade de integrar aprendizado e *diversão*, palavra que pode apontar para muitas direções, como a questão do lúdico e do prazer, mas também a possibilidade de um olhar *diverso* para a escola, para a própria experiência de vida, compartilhada com o grupo, como sugere a origem da palavra - *voltar-se em outra direção*¹¹⁹.

Diversão	2
Brincadeira	2
Sentir-se bem	2
Sentir-se livre	2
Relaxamento	1
Feliz	2

Tabela 14: Bem-estar (subcategorias relacionadas).

¹¹⁹ Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/diversao/>> acesso em 20/05/2017.

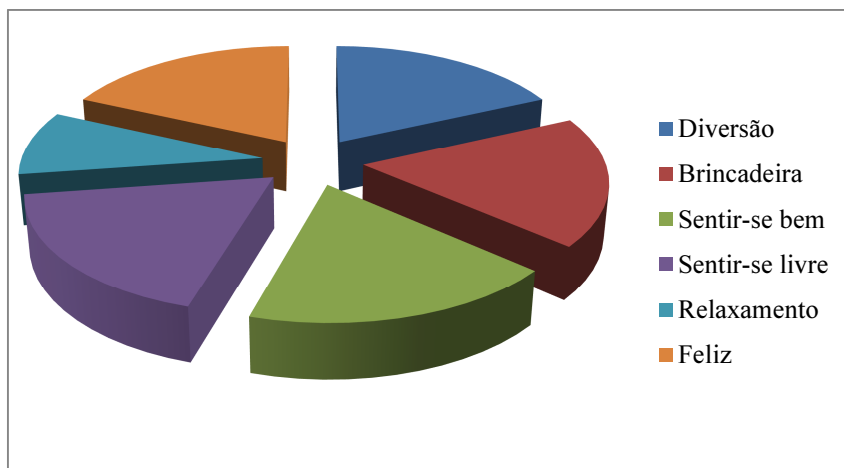


Figura 33: Bem-estar (subcategorias relacionadas).

Grupo

Essa categoria se relaciona fortemente com a anterior, porque revela o bem-estar não só individual, como também o prazer de compartilhar experiências coletivamente e a importância da interação e da comunicação, que foi enfatizada na concepção do projeto. Fragmentos como “*Como hoje as pessoas estão cada uma por si, cada uma no seu mundo, e as pessoas precisam disso, de interação. Enfim, porque ninguém vive sozinho*” e “*a gente relaxa, brinca e se comunica livremente*” são reveladores nesse sentido.

Prazer de se estar em grupo	4
Comunicar-se	4
Interação	3

Tabela 15: Grupo (subcategorias relacionadas)

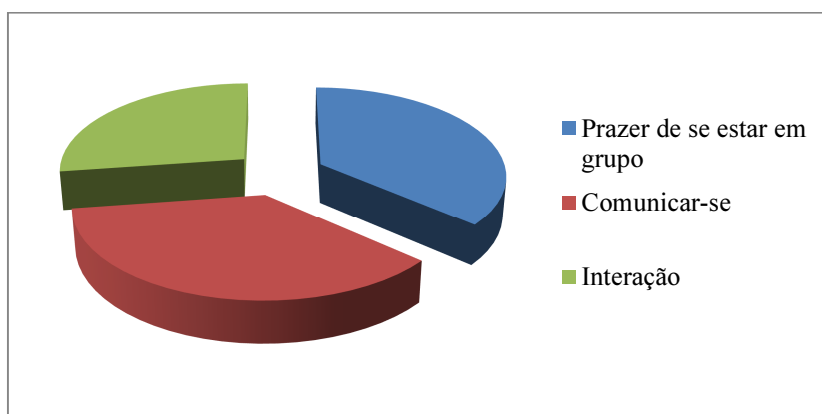


Figura 34: Grupo (subcategorias relacionadas)

Expectativas no início do piloto

Apesar de ser uma questão expressa da coleta de dados – “o que você esperava e o que você encontrou”, há poucas menções diretas às expectativas que os participantes nutriam ao início do projeto. As que aparecem, porém, são reveladoras e, ao contrário da indeterminação da categoria “aprender mais”, esse agrupamento parece mais bem argumentado, porque é justificado pelas coisas encontradas no projeto. Exemplos: “eu imaginava do projeto uns desenhos e provas, mas não foi nada do que eu imaginava, é algo muito melhor. Tive uma experiência (...) com a dança, artes e até mesmo comunicação entre pessoas diferentes de mim (...)” ou “ele [*o projeto*] traz a inclusão de todos os alunos. Nos sentimos livres na expressão corporal, nos debates de ideias. (...) A expectativa foi além do que eu imaginei e estou animado com o projeto.”

Outros revelaram ter imaginado um projeto de língua portuguesa – talvez por ter uma professora de português no projeto e ter “linguagens” no nome – mas que se surpreenderam positivamente com a variedade de propostas: “eu gostei dos filmes que assistimos, das brincadeiras. Eu achei muito interessante as histórias de antigamente. Eu pensava que ia ser só de Língua Portuguesa”. Houve também um estranhamento em relação às propostas e atividades do projeto, como poderemos perceber na avaliação final do projeto.

Melhor do que imaginava	2
Língua Portuguesa/Provas	2

Tabela 16: Expectativas no início do projeto (subcategorias relacionadas)

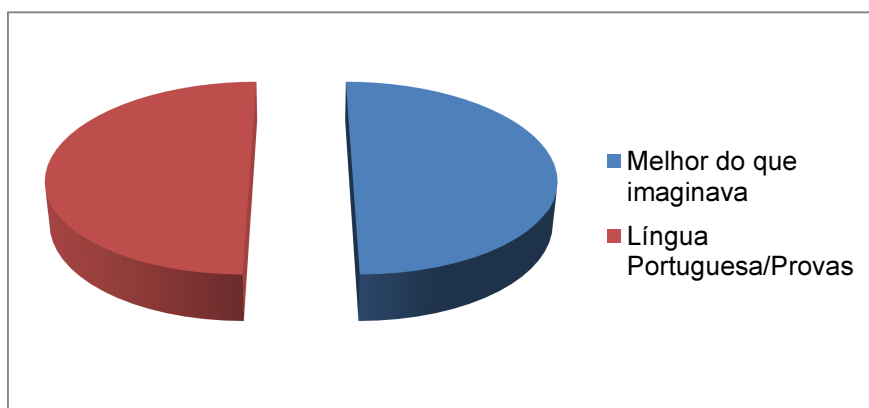


Figura 35: Expectativas no início do projeto (subcategorias relacionadas)

Avaliação Final

A entrevista com as turmas foi realizada no dia 01/12/2016, uma semana antes da finalização do projeto – a apresentação do sarau. Como nas turmas havia participantes desde o início do projeto e pessoas que ingressaram depois, para a organização do trabalho o procedimento foi realizar a conversa com todos juntos – para que houvesse troca de experiências e foram feitas perguntas separadas para Grupo 1 e Grupo 2, repetindo as perguntas da avaliação inicial. Como os participantes do Grupo 1 também estavam finalizando a sua experiência no projeto, igualamos as perguntas para os dois grupos: Em relação às suas expectativas no início do projeto: quais foram as diferenças entre o esperado ou imaginado e o que foi vivido de fato? Como você avalia sua experiência? Entretanto, como imaginávamos que a qualidade da experiência do Grupo 1 e Grupo 2 ainda se diferenciaria, as separações entre os grupos avaliativos foi mantida.

Grupo 1: Participantes a partir do segundo semestre.

Em relação às suas expectativas no início do projeto: quais foram as diferenças entre o esperado ou imaginado e o que foi vivido de fato? Como você avalia sua experiência?

Para a análise comparativa, foram retirados fragmentos da transcrição da entrevista que pudessem demonstrar correspondência com as categorias encontradas na avaliação inicial. Eis as correspondências:

Interessante	I. “Todos que eu fiz eu achei muito interessante, muito legal.”
Aprender ou conhecer mais/muito/coisas novas /Acrescentar cultura	S. “Então eu estou tirando proveito de tudo isso, eu estou tentando sugar vocês ao máximo (...) quem vai sair ganhando com isso sou eu”. S. “(...) eu gostei, foi um projeto que veio ao encontro da expectativa de aprender (...)”
Expressão ou movimentos corporais	I. “A gente fala, faz brincadeira, de dançar, fazer movimento, da parte do, da parte do corpo. Então assim, para mim eu já gostei. L. “(...) eu não sabia que o nosso corpo falava. (...) Não só através da voz né? Mas do gesto, através de qualquer gesto que a gente fazer (sic) isso então nós estamos

	falando também algo muito mais interessante (...)” V. “na cadeira e senta assim pode apoiar (...) estava fazendo aqui ali né? Quando eu saio dali (...) segura a coluna, segura não sei o quê?” JF. “Eu assim com essa idade nem se passava pela minha cabeça sobre essa forma de dialogar com outra pessoa. Que não é só com a boca que a gente conversa. A gente conversa a mão, os dedos, com os olhos igual disse o M. entendeu?”
Soltar(se)/Divertir(se)/Bem-estar	S. “Eu me senti bem confortável” V. “Aqui é uma salada completa. (...) Porque teve um dia que eu cheguei aqui nessa escola e falei assim: Meu, que eu vou fazer lá? Porque eu estou só o bagaço aqui sabe? Emocional e tudo. Chego aqui tem umas, uns negócio de relaxar (...)”
Poesia/Arte	S. “(...) eu sempre convivi com pessoas que faziam jogral, faziam peças, sempre envolvido com música, então quando eu vi isso daqui eu falei: ‘Pô. Eu me senti em casa!’”

Tabela 17: Quadro comparativo (Grupo 1)

Mesmo entre os participantes que ingressaram no projeto no segundo semestre, é possível perceber o impacto do projeto sobre eles, sobre suas percepções. Desde participantes que já tinham afinidade com arte e poesia, como S. – que entrou em outubro e participou ativamente do projeto até o final, até aqueles que entraram rejeitando a proposta e terminaram dizendo “não sabia que o nosso corpo falava. Não só através da voz, mas do gesto, através de qualquer gesto que a gente fizer nós estamos falando também” é positivamente surpreendente. Assim como as menções ao bem-estar individual e coletivo também aparecem neste grupo (semelhante ao grupo avaliativo anterior).

Grupo 2: Participantes desde o projeto piloto

Relação com o conhecimento (aprender)	MD. “mas eu pensava assim, que é, no caso ajuda a escrever melhor” S. “Aí eu vindo para cá, eu vi que era (..) para aprender. É como a escola normal, só que é um
---------------------------------------	---

	pouco diferente né? Aqui tem brincadeiras, a escola normal não tem. É só lição, lição, lição.”
Atividades desenvolvidas no projeto	D. “A gente não fica preso só em um tema, só em um jeito.” M. “(...) quando eu entrei no projeto eu fiquei pensando na história porque eu gosto de história”. M. “(...) Eu aprendi também que às vezes um toque de alguém pode fazer a diferença para a vida toda”. M. “Então às vezes a gente fala algo, às vezes até sem pensar, mas a palavra ela, ela causa tanto o bem como o mal. A gente tem que saber no que a gente vai falar né? Eu aprendi muito isso também aqui. As múltiplas linguagens, né? Foi muito importante para mim.” M. “(...) quando você, por exemplo, a pessoa olha para você e piscou assim, vai querer te dizer alguma coisa. Então é uma coisa que você fala na "piscatura". Você está querendo mostrar alguma coisa. Esse projeto aqui tem essas coisas. É ou não é?”.
Expectativas no início do piloto	S. “(...) Na escola normal não era assim. O que que eu estou fazendo aqui? E outra quando eu estava na rua o povo falava que aqui era escola de louco.” P: “Eu não gostava de teatro, nunca me interessei, já me chamaram várias vezes para ir mas eu nunca quis ir, eu preferia a minha novela na tele..., mas eu amei, amei, gostei dos toques, gostei das coisas que nós falamos, gostei de tudo, do passeio no teatro, eu amo, eu sei lá, eu aprendi. Imagina que eu ia imaginar na minha vida que eu ia fazer um poema...” Lz. “Ai eu falava assim: ‘Ah, eu não vou na quinta feira não. Porque é uma correria, a gente já correndo no meio da sala, no escuro. Aquilo não é para mim’ (...), por que que é que não escreve? Mas aí a gente começou (..) e aí quando eu mudei de projeto lá para o Jornal.” L. “Eu pensei: Deve ser meio chato isso aqui, deve ser uma coisa que eu não vou gostar, não vai me agradar”.

	“Flavia: E as outras linguagens que a gente lida? Lida com cinema, com teatro com corpo (...) MD: (...) eu não imaginava isso, nada disso. Flavia: O que você imaginava? MD: Que e ia aprender mais, escrever.”
Sensação de Bem-estar	M9. “Tinha dia que eu entrei chorando e sai sorrindo. A professora esta de prova”.
Relação com o grupo	M. “(...) outras coisas que eu aprendi aqui foi sobre comportamento né? Entre pessoas. Que nós estamos em um lugar que tem pessoas de vários comportamentos diferentes. Vários jeitos de ser, várias maneiras de pensar e cada um de nós tem uma maneira de pensar diferente e não adianta a gente querer modificar os outros porque cada um tem uma maneira de pensar diferente. Se você pensa de um jeito e eu penso de outro. Cada um tem o seu pensar diferente.” S. “Eu era grossa, não falava com ninguém”.
Professoras	M.E. “Primeiro pela professora, vocês três, a senhora, vocês duas e (...) não sei um carisma com a gente entendeu?” ML. “A professora Jafar, para, para alfabetização de adultos ela já é uma pessoa mais madura, ela tem um carisma, ela e a Jasminne tem um carisma (...), entendeu? Para fazer alfabetização de adulto e de pessoas deficientes, (...) mas assim psicologicamente elas estão mais maduras para assimilar os nossos problemas físicos, psicológicos, mentais, emocionais.” M.D. “A professora Jafar fez eu lembrar até do meu primeiro vestidinho, meu primeiro brinco de ouro da minha tia, juro.” JF. “Vocês são diferenciados dos outros professores, vocês sabem tratar a gente”.

Tabela 18: Quadro comparativo (Grupo 2)

Neste grupo, aparece uma nova categoria – as professoras, que não apareceu na avaliação inicial, embora os participantes tenham citado em conversas e debates durante o projeto. A confiança nas professoras, com quem já tinham tido contato nas aulas e como coordenadoras das turmas (no caso, Jasminne e Jafar, já que eu não tinha então nenhuma

turma de coordenação e não lecionava para os terceiros e quarto módulos), foi fundamental para a escolha do projeto.

Surge também, principalmente na fala de M., a relação entre gesto e palavra, que buscamos na segunda fase do projeto, assim como os embates e debates que surgiram nos encontros, mas que mesmo nos momentos de discordância o que se evidenciava era a “experiência de linguagem e afeto” (TIBURI, 2015) que buscávamos nesse projeto.

A experiência da corporeidade é citada em falas como de P., que tinha dito em encontros que detestava teatro, mesmo sem nunca ter ido a alguma apresentação, mas que se encantou com um jogo teatral (marionete), quando conseguiu perceber o poder de comunicação do corpo, dos seus gestos e movimentos. Estamos falando de apenas uma atividade em um único encontro, o que sugere que pode haver transformação da concepção de corporeidade dos participantes do projeto em um espaço relativamente curto de tempo, mesmo que não seja radical ou profunda. Existe ao menos a possibilidade de se iniciar um processo.

Ainda aparece o estranhamento com atividades não esperadas para uma escola, como a participante que se perguntava “mas por que a gente não escreve?” e chegou até a mudar de projeto (foi para o Jornal CIEJA). Porém, acabou voltando para o Projeto Múltiplas Linguagens e Direitos Humanos pela afinidade com as pessoas do grupo. A preocupação com a escrita também é revelada em falas como a de MD., que gostaria de escrever melhor, e mesmo tendo escrito seu poema de cordel, disse que “não melhorou o suficiente”.

Nas falas dos participantes, é perceptível traços dos múltiplos aspectos do projeto – a relação com o corpo, com as linguagens, com o grupo, com eles mesmos. Em alguns momentos, confunde-se a experiência do projeto com a da própria escola - como S., quando conta da sua resistência em estudar no CIEJA, por conta do estigma de ser uma escola de inclusão (“escola de louco”), mas acabou percebendo que estava estudando em uma escola acolhedora, mais que as escolas pelas quais ela tinha passado anteriormente – chegou a comparar uma delas como uma “cadeia”.

Com base nestes dados, podemos começar a pensar em terra firme. Mas antes, precisamos empreender nossa última tarefa: adentrar na sala de espelhos.

*Passaporte em mãos,
hora da alfândega!
Sala de espelhos*

*A reflexão é um processo de conhecer como conhecemos,
um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade
que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as
certezas e os conhecimentos dos outros são tão aflitivos e
tênuos quanto os nossos*

Maturana e Varela - A Árvore do Conhecimento

Reflexos não são garantia de um retrato fiel da realidade. Há muitos reflexos nesse labirinto de espelhos, muitos lugares a se olhar. No entanto, o exercício da reflexão é necessário, como uma maneira de driblar a cegueira sobre nossa própria estrutura (MATURANA, VARELA, 2010, p. 29). A reflexão nos permite olhar para nossa própria experiência e constituir nosso mundo por meio dela (IDEM, p. 30). Este estudo surgiu da necessidade de constituir este conhecimento encarnado, que brota da experiência vivida desde o primeiro instante, opondo-se à ideia de que o conhecimento fosse apenas “fatos ou objetos, lá fora, que alguém capta e introduz na cabeça” (IDEM, p. 31).

Em relação à constituição do conhecimento acadêmico, há muitos *especialistas em educação*¹²⁰ para dizer a nós, professores, *o que e como* fazer, nem sempre considerando nosso lugar de experiência, nossos desafios, angústias, potencialidades e esperanças, que estão atrelados às nossas condições espaciais e temporais. Nesse sentido, defendo o ponto de vista de que a pesquisa em educação esteja nas mãos de docentes que estão *efetivamente* em sala de aula na educação básica, o que abre a possibilidade de uma construção de conhecimento para formação docente – seja inicial ou continuada – mais engajada na realidade. Penso que assim pode-se subverter o ponto de vista institucional para a escola e, apropriando-se dos instrumentos teórico-metodológicos adequados, olhar a realidade de baixo para cima (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 15).

É evidente que não defendo que unicamente professores devem formar professores em caráter exclusivo, porque a Educação é uma área complexa por natureza, com seus aspectos filosóficos, científicos, psicológicos, artísticos. Como defende Morin, precisamos diminuir a fenda entre as disciplinas que de alguma maneira tratam da educação, para que, ao considerar a educação como fenômeno complexo, exerçamos “um pensamento capaz de lidar com o real, de com ele dialogar e negociar” (MORIN, 2011, p. 6).

Nesse sentido, o corpoarte se mostrou, neste estudo (no qual procurei *vivê-lo* e não validá-lo), como uma possibilidade se exercer esse pensamento de caráter duplo, pois tem um aspecto curricular (de acordo com a concepção *currículo em ação*, no sentido de prática efetiva nos espaços escolares) e também formativo. Neste trabalho, enfatizamos o caráter de formação *em contexto*¹²¹, visto que o intento da pesquisa era vivenciar um diálogo entre o

¹²⁰ Aqui, não me refiro apenas a acadêmicos. O discurso dos *especialistas em educação* (sejam especialistas mesmo ou não) aparece na mídia, por meio de colunistas, reportagens, assinados por profissionais que não necessariamente possuem vivência profissional na educação escolar.

¹²¹ “O termo “Formação Continuada” passou a ser utilizado para englobar a maneira pela qual os profissionais da educação poderiam se atualizar após sua formação inicial, realizada em cursos técnicos de magistério, centros de formação e universidades. Ela pode ser feita por meio dos cursos produzidos por Instituições Superiores ou

corpoarte e a minha prática docente. Logo, procurei refletir sobre minha prática, o que me levou a refletir também sobre minha formação, a revisá-la. Outro aspecto relevante, que não havia sido planejado para este estudo, mas que se mostrou como uma riqueza imensurável: a parceria com as professoras, que enriqueceram a pesquisa com textos, filmes, discussões, canções, técnicas, saberes, e tornaram o projeto uma experiência ímpar de convivência, compartilhamento e educação de corpo inteiro – não apenas dos participantes, mas também nossa! Mais uma vez, o caráter curricular e formativo do corpoarte aparece – na prática educativa, abriu-se a possibilidade de uma prática transdisciplinar (a separação entre as áreas de conhecimento não se dissolvia por completo, mas ficaram mais borradas e fluidas). No aspecto formativo, abre-se a possibilidade de empreender uma formação em contexto mediada pelo corpoarte, realizada *por* docentes e *para* docentes, entrelaçando ao máximo a práxis. A participação das professoras parceiras no projeto não foi inteiramente analisada, por uma decisão de manter o foco nos participantes alunos, colhendo dados apenas deles para a análise da experiência. No entanto, deixo este fio solto para possíveis tramas futuras. Como Sgarbi (2009, p. 27) afirma,

é essencial falar sobre a formação em serviço como alternativa de Formação Continuada, que possui como característica relevante priorizar a própria escola como locus de formação. Pois é nesse espaço, contexto do trabalho docente, que se torna possível a reflexão sobre a prática real, a discussão, a troca de experiências, a busca de encaminhamentos para as situações do cotidiano, que podem constituir um importante instrumento de formação.

Sobre formação em contexto, Sgarbi (2009, p. 28) ainda enfatiza a importância de que esta realmente promova mudanças nas práticas escolares:

É importante compreender que a formação em contexto somente faz sentido se houver modificações nas práticas escolares, pois o que a caracteriza não é o fato de ficar somente no plano de discurso, mas sim a tarefa de desenvolver projetos que foram pensados coletivamente no interior da escola. Uma Formação Continuada que tenha essas diretrizes prioriza não só a qualidade da formação como também dá suporte para que o professor passe a refletir e buscar soluções para a prática pedagógica.

Sob esse ponto de vista, é interessante que olhemos o corpoarte como prática educativa e também como estratégia de formação continuada em contexto para que se seja possível a proposição de Antunes (2010, p. 19): “Que ao se pensar em reforma educacional, o

Secretarias de Ensino como também no ambiente de trabalho” (SGARBI, 2009, p. 27). A pesquisadora também fala da formação *em contexto*, que é uma formação continuada feita no ambiente de trabalho, por meio de uma “vivência da relação entre teoria e prática a partir de projetos desenvolvidos em conjunto no interior da escola. Para isso, precisa estimular o desenvolvimento do professor quanto ao conhecimento de si próprio e da realidade, o que implica necessariamente numa ação prolongada baseada numa reflexão contínua e coletiva sobre questões que circundam o trabalho pedagógico.” (IDEM).

plano comece no interior da escola e, por isso, no interior dos sujeitos que a frequentam. Uma reforma de dentro para fora; necessária; que aconteça!”

Para que aconteça, é necessário sensibilizar docentes, gestores, estudantes, para a mudança de olhar que o corpoarte propõe: de um rol de conhecimentos abstratos, para a experiência cotidiana; da perspectiva racionalista tradicional, para a perspectiva da corporeidade; da Arte e Educação Física esmagadas no currículo, para um novo funcionamento curricular movido por essas áreas. Nesse sentido, pensar o corpoarte como estratégia de formação em contexto pode ser interessante para iniciar um caminho, que é longo e incerto.

Transformar a concepção de corporeidade no ambiente escolar não é uma tarefa fácil. Há muitas crenças sobre como deve ser uma escola, que assuntos deve tratar, a postura que docentes devem assumir. O PMLDH mostrou que tal transformação é possível, como o depoimento de alguns participantes demonstrou. No entanto, continuamos como a descrição de Silvio Gallo (2002) em seu artigo *Por Uma Educação Menor*: minoritários, precários, cavando nossos buracos com a alegria de um cão. Ainda há que se empreender muito esforço teórico-prático para ampliar os espaços para a corporeidade e para as Artes na educação escolar formal. O registro desta experiência mostra *um* caminho possível, dentro das nossas condições de realização.

É importante olhar para as condições de produção do nosso projeto, que permitiram que ele reunisse características muito distintas entre si, sem que perdesse a sua unidade. Foi um trabalho *curricular* - eu não era uma pesquisadora *de fora* realizando um trabalho, nem o PMLDH era um projeto *extracurricular*, o que foi muito precioso para o estudo, que se voltou justamente para a prática pedagógica cotidiana. Não nos interessava um laboratório imaculado, asséptico – como na música da Nação Zumbi que abriu o capítulo sobre a EJA, o que nos interessa mesmo é a vida real. Outro aspecto importante: realizamos um projeto *transdisciplinar* – abordamos diversos saberes, oriundos de diferentes áreas de conhecimento com fluidez, mesmo que em alguns momentos nós, as professoras proponentes do projeto, nos víamos em dificuldade em abandonar as fronteiras dos componentes curriculares. Acredito que essa questão foi superada por meio do trabalho em equipe e do diálogo, que sempre buscávamos manter entre as três professoras. De minha parte, foi fundamental o conselho da minha co-orientadora, para que, nesses momentos, eu colocasse à frente o olhar de pesquisadora e considerar todo e qualquer percalço como dado de pesquisa e incorporar essas questões ao estudo.

Sobre as questões específicas da EJA, este projeto se mostrou como uma alternativa eficiente para este grupo - que frequentemente retorna à escola para melhorar as condições de acesso ao mercado de trabalho, mas que também deseja acessar um conhecimento socialmente legitimado, buscando com isso a inclusão nesta sociedade que lhes negou sistematicamente o direito à educação. É intrigante e triste que muitos deles se culpem individualmente por isso, sem compreender o processo que os excluiu do sistema escolar tradicional. Levando em conta as demandas e características dessa população, o corpoarte pode significar um caminho de (re)descoberta da potência de seus corpos e de um processo de criação de valores voltado para a convivência pacífica e para o intercâmbio de experiências e ideias entre as pessoas.

O corpoarte também se mostrou como uma prática educativa capaz de articular projetos de Educação em Direitos Humanos (EDH). Na sua última Proposta de Paz¹²², Ikeda (2017) estabelece como prioridade “construir uma cultura de direitos humanos”, o que deve ser alcançado por meio da educação “com base na Declaração que reforçaria medidas que assegurem a sua efetividade” (IDEM, p. 32). Ikeda também defende que os Estados assumam essa responsabilidade, por meio de programas educacionais e mecanismos de revisão periódica dessas práticas (IDEM). Nessa edição, Ikeda dedicou especial atenção a Igualdade de Gênero - assunto que abordamos em todas as fases do PMLDH - que ele considera indispensável para criar a cultura de direitos humanos que deseja promover: “A igualdade de gênero é a garantia da igualdade de direitos, responsabilidades e oportunidades de mulheres e homens, meninas e meninos, sem discriminação” (IDEM, p. 33). O presidente Ikeda também enfatizou a importância do engajamento dos jovens nesse processo, que sejam ouvidos em seus anseios e tornem-se autônomos e livres na construção de seus destinos – questão essa que também nos é cara, dado a quantidade expressiva de jovens que atendemos não só no projeto, mas em toda escola. Durante a execução do PMLDH, buscamos a transformação da realidade de todos, além dos jovens e mulheres, por meio da compreensão da realidade que nos cerca. Compreensão esta que nos permite uma existência mais feliz: “Ao compreendermos claramente a natureza das nossas circunstâncias, nós nos transformamos, exatamente como somos, de alguém atormentado pela angústia em alguém que cria a própria felicidade” (IDEM, p. 15).

É importante abandonar a ingenuidade, mas não a capacidade de sonhar. Aí se configura o caráter de resistência que propus neste trabalho. Talvez por hora, não conseguimos

¹²² Desde 1978, Daisaku Ikeda apresenta para a ONU (Organização das Nações Unidas) anualmente, no dia 26 de janeiro (aniversário de fundação da SGI), sua proposta de paz. A proposta deste ano foi publicada no Brasil no dia 13 de maio.

nos opor completamente ao modelo escolar tradicional, mas podemos ir além dele. Podemos vislumbrar outros horizontes, propor outros saberes, outros fazeres mais encarnados e poéticos e, primordialmente, voltar nossos esforços para a felicidade das pessoas, que pode se fazer no aqui e agora. Não podemos mais adiá-la.

Celebração da Voz Humana/2

Tinham as mãos amarradas, ou algemadas, e ainda assim, os dedos dançavam, voavam, desenhavam palavras. Os presos estavam encapuzados, mas inclinando-se conseguiam ver alguma coisa, alguma coisinha, por baixo. E embora fosse proibido falar, eles conversavam com as mãos.

Plínio Ungerfeld me ensinou o alfabeto dos dedos, que aprendeu na prisão sem professor:

- Alguns tinham caligrafia ruim — me disse. —

Outros tinham letra de artista.

A ditadura uruguaia queria que cada um fosse apenas um, que cada um fosse ninguém: nas cadeias e quartéis, e no país inteiro, a comunicação era delito.

Alguns presos passaram mais de dez anos enterrados em calabouços solitários do tamanho de um ataúde, sem escutar outras vozes além do ruído das grades ou dos passos das botas pelos corredores. Fernández Huidobro e

Maurício Rosencof, condenados a essa solidão, salvaram-se porque conseguiram conversar, com batidinhas na parede. Assim contavam sonhos e lembranças, amores e desamores, discutiam, se abraçavam, brigavam; compartilhavam certezas e belezas e também dúvidas e culpas e perguntas que não têm resposta.

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, da fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, por onde for. Porque todos, todos, temos alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais.

Eduardo Galeano, O Livro dos Abraços

Referências

ADORNO, Theodor W. **“Educação após Auschwitz”**. In: Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra. Tradução de Wolfgang Leo Mar, 1995, p. 119-138.

,0

ALMEIDA, Maria Conceição de. **Biologia social das emoções**. São Paulo: GRUPEC/UNINOVE, 2005. Disponível em: <http://www4.uninove.br/grupec/Biologia_social_das_emocoes_Ceica.htm> Acesso em 10/07/2016.

_____. **Mapa inacabado da complexidade**: voo incerto da borboleta.

ALVARENGA, G. M.; ARAÚJO, Z. R. **Portfólio**: conceitos básicos e indicações para utilização. Revista Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 33, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1281/1281.pdf>> Acesso em 25/05/2017, 15h35.

ALVES, F. T. **Artes Cênicas, Corporeidade e Conhecimento**: o momento e o movimento na Educação. Monografia (Licenciatura em Artes Cênicas). Faculdade Mozarteum de São Paulo, 2006.

_____. **Artes Cênicas, corporeidade e conhecimento**: o momento e o movimento na Educação. In: III ENGRUPEdança, 2011, Maringá. Anais do ENGRUPEdança 2011, 2011.

_____. **Projeto Brincando para Dançar**: uma experiência poética. In: IV ENGRUPEdança, 2013, Maringá. Anais do ENGRUPEdança 2013, 2013.

ALVES, Rodrigo Leone; DANTAS, Saulo de Tarso A.; OLIVEIRA, Gilvan de. **Cordel em sala de aula**: novas leituras e práticas de escrita que promovem a inclusão entre alunos da EJA. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_10_11_2014_10_48_49_idinscrito_2666_31b15d81e655df02765cc4a163e5b3ee.pdf> Acesso em 24/05/2017, 23h15.

ALVES, Rubem. **Conversas sobre Educação**. 6ª edição, Campinas, Verus, 2003.

_____. **Variações sobre o prazer**. São Paulo: Planeta, 2014.

ALVIM, Monica Botelho. **A Poética da Experiência**: Gestalt-terapia, fenomenologia e arte. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

ANTUNES, R. C. F. S. **Corpoarte**: Releitura do Corpo na Educação. Território do corpo no mundo dos saberes. *Artigo de conclusão de pós-doutoramento*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Artes – Área de concentração: Artes Cênicas – Instituto de Artes da UNESP – Campus de São Paulo, 2010.

_____. **Corpo**: a busca de si, esse estranho... no encontro com o outro. Tese de doutorado (Educação). Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

_____, GODOY, K. M. A. e VOSS, R. R. **Corpoarte**: felicidade e educação dos sentidos como ponto de partida para os direitos humanos. Bauru: Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, vol. 1, p. 47-65, 2013. Disponível em: <<http://www2.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/154>> Acesso em 05/04/2016, 21h52

_____; VOSS, R. R. **Espiral dos sete saberes e experimentações do corpoarte**. In: Conferência internacional sobre os sete saberes, 2010, Fortaleza (CE). Anais. Disponível em <<http://www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/46-//07082010-165221.pdf>> Acesso em 07/04/2016, 23h35.

APPLE, Michael. **A política do conhecimento oficial**: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**(1932). Disponível em <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm>>

BARBOSA, Ana Mae. **Entre Memória e História**. In: Barbosa, Ana Mae (org.). **Ensino de Arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva: 2008.

_____. **Políticas públicas para o ensino da Arte no Brasil**: o perde e ganha das lutas. Disponível em: < <http://arteducaoonline.blogspot.com.br/2016/01/ana-mae-informa-politicas-publicas-para.html>> Acesso em 05/04/2016, 21h17.

BERTAZZO, Ivaldo. **Corpo Vivo**: Reeducação do Movimento. São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

_____. **Cérebro Ativo**: Reeducação do Movimento. São Paulo: Edições SESC SP: Manole: 2012.

BOGÉA, Ines Vieira. **Ivaldo Bertazzo**: Dançar para Aprender o Brasil. Campinas, SP, 2007. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Artes.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/ConstituicaoTextoAtualizado_EC90.pdf> Acesso em 05/04/2016, 18h43.

_____, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 05/04/2016, 19h14.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica**. Portal de Legislação, Brasília, mar. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm> Acesso em 05/04/2016, 21h40.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº11/2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13252-parecer-ceb-2000>> Acesso em 09/04/2017, 22h44.

_____. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000 Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em 12/03/2017, 14h22.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1> Acesso em 22/11/2016, 12h39.

_____, Ministério da Educação. **Portal da Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> Acesso em 05/04/2016, 18h25.

_____, Portaria No - 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Atos do Ministério da Educação, Brasília, DF, 18 jun. 2015. Seção 1, p. 16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em 05/04/2016, 20h03.

_____, Ministério da Educação. **Portal do Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> Acesso em 05/04/2016, 18h25.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. **Metodologias para ensino e aprendizagem de Arte**. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/38294/1/art_m4d7_tm01.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2016.

DUPRET, Leila. **Cultura de Paz e ações socioeducativas**: desafios para a escola: desafios para a escola contemporânea. Revista Psicologia Escolar e Educacional: 2002, Volume 6, Número 1.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A formação lúdica docente e a universidade**: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica. Tese de doutorado (Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GALLO, Silvio. **Em torno de uma educação menor**. In: Dossiê Gilles Deleuze. *In* Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v.27 n.2, p.169-178, jul./dez. 2002.

GAYA, Adroaldo. **A reinvenção dos corpos**: por uma pedagogia da complexidade. Porto Alegre: Sociologias, Jan-Jun, 2006, nº 15, p. 250-272.

GERALDI, C. M. G. **Currículo em ação**: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. *Revista Pró-posições*. V. 5, n.3 [15], novembro, 1994.

GODOY, Kathya Maria Ayres de. **Marcas sobre a experiência na formação continuada em arte no projeto poéticas da dança na educação básica**. CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. Anais 2. Congresso Nacional de Professores 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 4082-4093 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/141581>>. Acesso em 06/04/2017, 20h35.

GODOY, Kathya Maria Ayres; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (org.) **Movimento e Cultura na Escola: Dança**. CD-rom. São Paulo. Instituto de Artes da Unesp, 2010.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

IKEDA, Daisaku. **Educação Soka**: uma perspectiva budista. São Paulo: Brasil Seikyo, 2010.

_____. **A Solidariedade Mundial dos Jovens**: O Alvorecer de uma Nova Era de Esperança. São Paulo: Terceira Civilização: Edição 585 - 13/05/2017, p. 16.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1990.

LARROSA, J. **O ensaio e a escrita acadêmica**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101-115, jan./dez 2003.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum**: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 -

1555 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1530. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MARIOTTI, H. **Os cinco saberes do pensamento complexo**. Pontos de encontro entre as obras de Edgar Morin, Fernando Pessoa e outros escritores. São Paulo: GRUPEC / UNINOVE, 2005. Disponível em: <http://www4.uninove.br/grupec/OS_CINCO_SABERES.htm> Acesso em 07/04/2016, 16h11.

_____. **A razão do coração e o coração da razão**. (Blaise Pascal e o Pensamento Complexo). Disponível em <http://www.humbertomariotti.com.br/imagens/trabalhosfoto/362005_pascal.pdf> Acesso em 29/04/2017, 18h59.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Qual o lugar do corpo na Educação**: notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. Educação e Sociedade, vol. 26, nº 91, p 599-615, mai-ago 2005.

_____; TIBÚRCIO, Larissa. **A experiência do corpo na dança Butô**: indicadores para pensar a Educação. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, vol. 30, n. 3, p. 461-468, set/dez. 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin**: A Educação e a Complexidade do ser e do saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PORPINO, Karenine O. **Dança é Educação**: interfaces entre corporeidade e estética. Natal: EDUFRN, 2006.

RIBEIRO, Rita de Cássia. Vida, experiência, conhecimento: a reforma do sujeito em Tsusenaburo Makiguti. Tese de doutoramento (Educação). Natal (RN): UFRN, 2006.

SÃO PAULO, SP. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação de Jovens e Adultos. **Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas**. São Paulo: SME/ DOT, 2016.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCIUTO, Bruno. **Filosofia budista, arte, educação e valor: A experiência do núcleo de arte/educação do programa “Ação Educativa Makiguti”**. Dissertação de Mestrado (Artes). São Paulo: IA/ UNESP, 2012.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, Antônio. *Os professores e sua formação*. Dom Quixote, Lisboa, 1992

SGARBI, Fernanda. **Entrando na Dança: reflexos de um curso de formação continuada para professores de Educação infantil**. Dissertação de Mestrado (Artes). São Paulo: IA/UNESP, 2009.

SOBREIRA, Silvia. **Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas**. Revista da ABEM, Porto Alegre, set. 2008. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed20/revista20_artigo4.pdf> Acesso em 19/09/2014, 19h32.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula: um manual para o professor**. Trad. Ingrid D. Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Trad. Ingrid D. Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia de Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

TIBURI, Marcia. **Indústria Cultural da Felicidade: Discursos prontos vendem a ilusão de que ser feliz é acessível a todos na era contemporânea**. Revista Cult. [versão impressa]. Edição 159 Jul./2011. São Paulo: Ed. Bregantini. ISSN 1414707-6

_____. **Como conversar com um fascista: reflexões sobre o cotidiano brasileiro**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIEIRA, Angelina de Melo. **Currículo em ação: implicações na construção de uma escola democrática**. NITERÓI: Universidade Federal Fluminense, RJ, 2009. Tese. Doutorado em Educação, Área de Concentração: Políticas Públicas, Movimentos Instituintes e Educação. Disponível em <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/angelina.pdf> Acesso em 05/04/2016, 20h53.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e Político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Caderno Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>> Acesso em 08/11/2016, 22h45.

VOSS, R. R. **Pedagogia da felicidade**. Campinas: Papirus, 2013.