



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
INSTITUTO DE ARTES - IARTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES

MASSUEL DOS REIS BERNARDI

A CORPOREIDADE DO NORMALISTA EM FORMAÇÃO: DIÁLOGOS
ENTRE CORPOS MAIS ESCOLA DANÇANTE NO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CIEP 179

UBERLÂNDIA

2018

MASSUEL DOS REIS BERNARDI

**A CORPOREIDADE DO NORMALISTA EM FORMAÇÃO: DIÁLOGOS
ENTRE CORPOS MAIS ESCOLA DANÇANTE
NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CIEP 179**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Artes com
área de concentração em Ensino de Artes
da Universidade Federal de Uberlândia,
como exigência parcial para a obtenção
do Título de Mestre em Artes.

**Orientador: Prof. Dr. Narciso
Larangeira Telles da Silva**

UBERLÂNDIA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B523c Bernardi, Massuel dos Reis, 1986-
2018 A corporeidade DX normalista em formação [recurso eletrônico] :
diálogos entre corpos mais escola dançante no Instituto de Educação
CIEP 179 / Massuel dos Reis Bernardi. - 2018.

Orientador: Narciso Larangeira Telles da Silva.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES).
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1421>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Dança. 2. Arte e educação - Formação de professores. 3. Dança na
arte. 4. Corpo como suporte da arte. 5. Prática de ensino. I. Silva,
Narciso Larangeira Telles da (Orient.) II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES). III.
Título.

CDU: 793.3



**A CORPORIEDADE DX NORMALISTA EM FORMAÇÃO:
DIÁLOGOS ENTRE CORPOS MAIS ESCOLA DANÇANTE NO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CIEP 179**

Trabalho de conclusão defendido em 02 de agosto de 2018.

Prof. Dr. Narciso Larangeira Telles da Silva – Orientador/Presidente

Profa. Dra. Paulina Maria Caon - UFU

Participou via webconferência

Profa. Dra. Renata de Lima Silva – UFG

Dedico este trabalho a todas as pessoas que refletem sobre o impacto de suas atitudes no mundo.

AGRADECIMENTOS

Meu sentimento é muito mais que um agradecimento. São partilhas de vida concentradas, concretizadas, traduzidas em forma de abraços, textos, fotografias, cenas, músicas, danças. Em suma, nosso dia a dia.

À minha família, José Carlos, Helena e Luciane, que sempre estão ao meu lado dando total apoio em todas as empreitadas a que me disponho. Em especial à minha sobrinha Anna Luíza que nasceu durante o processo de construção deste trabalho.

Ao meu companheiro, ouvinte, terapeuta, secretário, amigo Fábio Donato que acompanhou todo o processo de noites sem dormir, viagens, estudos, leituras, inquietações, espetáculos, eventos, livros, questionamentos, interrogações, exclamações, satisfações, frustrações, danças, quedas e elevações nesse percurso.

Ao PROFARTES. Esse investimento no ensino básico substancial, necessário, potente e resistente. Meu desejo é que este programa tenha muita longevidade, e cada vez mais legitimidade e expansão.

Axs professorxs e idealizadorxs do PROFARTES.

À CAPES pela concessão de bolsas não só a mim, mas a todxs que se dedicam a trabalhos como este.

Ao Estado de Minas Gerais que sempre me abraçou de forma única em cada cidade que passei.

À Universidade Federal de Uberlândia que é uma mãe-casa para muitxs sonhadores como eu.

À minha turma incomparável do PROFARTES/UFU, que me injetou ânimo em tantos momentos em que pensei em desistir, ou me senti exausto: Ana Cláudia Cavalcante, Camila Nascimento, Cleber Nascimento, Cristiane Silva, Daiane Costa, Darlene Cunha, Elizete Tech, Fabiana Fonseca, Flaviane Malaquias, Lanamarcia Bianchi, Luís Muller Posca, Marcia Inês Silva, Maria Aparecida Machado, Marna Silva, Nélia Araújo, Sergio Naghettini, Sônia Ferreira e Viviani Amaral.

À nossa incansável representante de turma Flaviane Malaquias que se mostrou não só uma figura central para a resolução e encaminhamento de questões junto ao colegiado, mas se tornou uma amiga incomparável desse tempo de mestrado para arte e para a vida inteira.

Ao Samuel Giacomelli pela receptividade durante o processo seletivo e por me ajudar a desvendar uma Uberlândia desconhecida.

À grandiosa Thaísea Mazza Fernando, figura que me trouxe vontade de prosseguir, abrindo as portas de sua casa durante o tempo em que precisei, sempre com muito carinho, disponibilidade, cordialidade, diversão e descontração.

A todas as pessoas que tive contato na cidade de Uberlândia, que se tornou um lugar de muito respeito e carinho para mim depois desse tempo compartilhado.

Às companhias de transporte (principalmente as que cobraram preços justos e ofereceram vôos diretos do Rio de Janeiro para Uberlândia e vice-versa) que me permitiram viajar cruzando 3, ou até 4 estados às vezes, para concluir esse mestrado.

Ao meu orientador, prof. Narciso Telles.

À banca de qualificação e defesa deste trabalho por todas as provocações e contribuições.

Axs professorxs do PROFARTES/UFU: Dirce Helena, Elsieni Coelho, João Agreli, Mara Leal, Narciso Telles, Paulina Caon e Renata Meira pelas trocas nos encontros presenciais.

Ao Rio de Janeiro, Estado e Capital que me presenteia e desafia diariamente a (sobre)viver sob aspectos tão peculiares, encantadores, revoltantes e esperançosos.

À Baixada Fluminense e sua potência cultural inigualável.

À Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

À minha querida escola, o Instituto de Educação Professor Moyses Henrique Santos – CIEP 179 Professor Claudio Gama, pelas inúmeras situações nesse tempo de trabalho e pesquisa.

À direção, equipe e professorxs do IE CIEP 179.

Às artistas parceiras incansáveis Ana Cândida Machado, Bebel Barreto e Daice Maggi, que compartilharam e partilham tantas angústias das nossas profissões dentro e fora das instituições.

E principalmente, axs alunxs que foram muito mais que objeto de estudo, foram histórias de vida traduzidas em corporeidades e potências artísticas e educacionais.

“Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada. [...] É preciso achar a matéria da qual tratamos, a matéria que abraçamos, fascinante. Às vezes, temos de nos açoitar. Não que seja desinteressante, a questão não é essa. É necessário chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo. O ensaio é isso. Eu precisava menos disso. E as aulas são algo muito especial. Uma aula é um cubo, ou seja, um espaço-tempo. Muitas coisas acontecem numa aula. Nunca gostei de conferências porque se trata de um espaço-tempo pequeno demais. Uma aula é algo que se estende de uma semana a outra. É um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma seqüência. Não podemos recuperar o que não conseguimos fazer. Mas há um desenvolvimento interior numa aula. E as pessoas mudam entre uma semana e outra. O público de uma aula é algo fascinante.”

(DELEUZE, 1998, p. 194)

RESUMO

Considerando a relevância de um estudo sobre os corpos na escola e suas redes de saberes, objetiva-se olhar para as corporeidades presentes no contexto da formação de professorxs em nível médio (normalistas). Para tanto, procedem-se diálogos sobre a formação dxs normalistas, suas realidades e implicações sobre a Arte e a Educação no Instituto de Educação CIEP 179, a única escola com esse perfil em São João de Meriti, na Baixada Fluminense. Através de narrativas sobre o percurso artístico e educacional no contexto mencionado, o corpo toma um lugar de habitação poética para essas áreas do conhecimento. Dessa forma são exploradas duas expressões para apresentar os processos: *corpos mais*, que integram a narrativa de como se dá o trabalho em cada bimestre letivo de 2015 a 2017; e *escola dançante*, que expõe os atravessamentos da dança em diversos agentes escolares. Desse modo, pode-se dizer que não só os corpos podem dançar (n)esses espaços, mas diversos aspectos que ganham outros sentidos de experiência. E conclui-se que dança na escola se trata de muitos fatores, visões, saberes, práticas, agentes. Sobretudo, de um emaranhado de, narrativas, corporeidades, inquietações, que fazem o Instituto de Educação CIEP 179 e os corpos que o habitam se transformarem em novas formas sensíveis da prática artística e pedagógica.

Palavras-chave: Normalista. Corpos mais. Escola dançante.

ABSTRACT

Considering the relevance of a study to the bodies in the school and its networks of knowledge, be objective to look at the corporalities present in the context of the formation of teachers at the high school (normalistas). For this, there are dialogues on the formation of normalistas, their realities and implications on Art and Education at the Institute of Education CIEP 179, the only school with this profile in São João de Meriti, in the Baixada Fluminense. Through narratives about the artistic and educational journey in the aforementioned context, the body takes a place of poetic habitation for these areas of knowledge. In this way, two expressions are explored to present the processes: *more bodies*, that integrate the narrative of how the work occurs in each academic bimester from 2015 to 2017; and *dancing school*, that exposes the dance crossing various school agents. Thus, can be said that not only bodies can dance in these spaces, but various aspects receive other senses of experience. To complete, dance in the school involves many factors, visions, knowledges, practices, agents. Mainly, a tangle of metaphors, narratives, corporalities, restlessness make the Institute of Education CIEP 179 and bodies there inhabit become in new sensitive forms of artistic and pedagogical practices.

Keywords: Normalista. More bodies. Dancing school.

LISTA DE ABREVIATURAS

ALERJ	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
CAP/UFRJ	Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CBM	Conservatório Brasileiro de Música
CIAC	Centro Integrados de Atendimento à Criança
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CN	Curso Normal
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Coordenação Pedagógica
DAC	Departamento de Arte Corporal
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EEFD	Escola de Educação Física e Desportos
GLP	Gratificação por Lotação Prioritária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IE	Instituto de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IOEB	Índice de Oportunidades da Educação Brasileira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPES	Núcleo de Apoio Especializado
OE	Orientação Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPIP	Prática Pedagógica de Iniciação à Pesquisa
PPP	Projeto Político Pedagógico
RJ	Rio de Janeiro
SEEDUC/RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. EXPERIÊNCIA 1 – O(S) LUGAR(ES)	16
2.1. O lugar geográfico	17
2.2. Os Institutos de Educação (IEs)	19
2.3. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)	21
2.4. O IE CIEP 179	24
2.5. O lugar metafórico	28
3. EXPERIÊNCIA 2 – CORPOS MAIS	31
3.1. Corpos mais artes visuais	37
3.2. Corpos mais música	44
3.3. Corpos mais teatro	47
3.4. Corpos mais dança	50
4. EXPERIÊNCIA 3 – ESCOLA DANÇANTE	59
4.1. O planejamento dança	64
4.2. Xs professorxs dançam	66
4.3. Xs normalistas dançam	67
5. EXPERIÊNCIA CONCLUSIVA – ENCONTROS ENTRE CORPOS MAIS ESCOLA DANÇANTE	75
6. REFERÊNCIAS	79
7. ANEXOS	84

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce da necessidade de levantar questionamentos e problematizar situações sobre uma escola que envolve muitos afetos. O pontapé inicial se deu quando uma aluna, durante a discussão sobre um evento da escola, disse: “esta escola é uma escola muito dançante”. A partir daí me pus a pensar sobre o que seria isso e o que a levou a tal afirmativa. Nessa busca, muitas interfaces foram criadas e estabelecidas, pois se ela, que passou três anos dentro de uma escola pública de horário integral, percebia isso era uma informação bastante profunda e promissora. Mesmo sem a própria aluna saber especificamente o que viria a ser uma escola dançante, minha vontade era descobrir o que a levou a falar aquilo.

Foi quando me deparei com outra frase, desta vez vinda de uma professora da graduação num papo informal tomando um café. Essa professora me pôs a pensar, quando afirmou que “nem toda prática corporal dentro da escola é dança.”

Uni essas frases ao meu percurso como docente, e resolvi me debruçar sobre essas falas e o que as levou a pensarem e dizerem isso. Uma aluna e uma professora. Eu, um ator, um professor, um aluno. Isso tudo tem muito a dizer sobre o que está presente no decorrer deste trabalho. Meu desejo é que esta pesquisa estabeleça conexões para esses companheiros de jornada nas artes, na educação, nas conversas informais, na vida.

O que apresento são textos, associações e reflexões vindas principalmente do Instituto de Educação (IE) Professor Moyses Henrique Santos ou Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Brizolão 179 Professor Cláudio Gama, que chamarei de IE CIEP 179. Uma escola de ensino médio com horário integral e a única que oferece a formação de magistério na modalidade Curso Normal na cidade de São João de Meriti-RJ. Esta escola é o lugar onde sigo em busca de provocações. Através das disciplinas de Arte (1º e 3º anos) e Laboratório Arte-Educação (2º ano), a partir de uma pesquisa narrativa (CLANDININ E CONNELLY, 2011), vi e vejo possibilidades do desenvolvimento dessas provocações através de narrações de experiências. Experiências que fundam não só os corpos, as danças, mas a dinâmica escolar. Busquei, então, traçar diálogos com as disciplinas cursadas no mestrado, bem como atravessamentos inerentes ao cotidiano escolar.

Iniciei o estudo com alguns objetivos voltados para uma das expressões apresentadas aqui: os *corpos mais*, que trata da prática corporal em diálogo com as quatro linguagens artísticas previstas pelos PCN-Arte para o ensino médio (2000), como

esse tipo de abordagem se edifica nos corpos e reflete no momento em que x alunx/futurx professorx poderá articulá-la às suas próprias aulas no futuro.

A pesquisa narrativa foi a forma mais próxima que encontrei de expor essas ideias.

Começamos com John Dewey, a grande influência de todo nosso trabalho, que acreditava que estudar uma experiência de vida seria a palavra-chave para a Educação. Examinamos a influência do trabalho contemporâneo sobre metáforas incorporadas e unidade narrativa. [...] Estamos interessados nos termos da pesquisa narrativa e como eles definem e entrelaçam todo o processo de pesquisa. (CLANDININ E CONNELLY, 2011, p. 17-18)

Para entrelaçar, portanto, os termos da pesquisa considero como ponto de partida “O ensino e o conhecimento do professor expressos em histórias sociais e individuais corporificadas [...] sob o título de pesquisa narrativa” (CLANDININ E CONNELLY, 2011, p. 32). Ao aproximar esses conceitos intrínsecos às práticas e ao cotidiano escolar, apresento aprofundamentos que irão falar muito sobre questões que fazem parte diretamente do contexto da pesquisa: xs alunxs (futurxs professorxs), que são nossxs interlocutorxs.

Por intermédio de pensamentos, falas e ações que atravessam os seus corpos, apresento o termo corporeidade, que etimologicamente vem de corpo+idade (do grego *eidos*), e poderia ser entendida como um estudo da forma ou da imagem do corpo (BLACKBURN, 1997), porém, a partir de uma perspectiva poética, sensível. Portanto, neste estudo entende-se a corporeidade como uma aproximação e um reconhecimento do corpo para além da aparência e dos limites da sua forma física, já que é a experiência na corporeidade que nos coloca, necessariamente, frente ao lugar como experiência, no explorar da possibilidade do corpo (CALFA, 2010). Tratar de corporeidade é, portanto, tratar de integração. Essa integração entre vários aspectos inerentes aos corpos que constituem a escola é que apontaram o caminho de construção desta pesquisa.

Nessas interfaces com a pesquisa narrativa (CLANDININ E CONNELLY, 2011), torna-se difícil traduzir em palavras as percepções, os afetos, as vivências, e se faz necessária a busca por outras formas de transcrição dos processos. Como possibilidades mais pungentes de aproximação com o que procuro narrar sobre o cotidiano da escola é que cheguei a algumas expressões. É que preferi chamar de experiências pelos sentidos que elas podem abarcar: dos corpos para as situações narradas, vivenciadas, experienciadas no IE CIEP 179.

Como eixos da pesquisa traço os questionamentos: é possível educar alguém? O que se educa? Como se educa alguém? E sigo essas conexões entre as potências dos corpos e a produção de subjetividade como pistas para respondê-las.

Na experiência 1 apresento *o(s) lugar(es)* a partir de vários olhares: o geográfico, os IEs, os CIEPs, e alguns números para chegar ao IE CIEP 179 como um lugar múltiplo em vários aspectos; até a possibilidade de metaforizá-lo, para evidenciar ainda mais as possibilidades de narrativas como experiências. A partir desse(s) lugar(s) apareceram considerações inerentes a aspectos políticos, geográficos, econômicos, artísticos, culturais que interferiram bastante na pesquisa. E o IE CIEP 179 não se trata somente de um lugar físico, concreto, mas sim um lugar múltiplo, que ultrapassa a geografia, incluindo os corpos, a sensibilidade, a subjetividade como potência para uma educação sensível (DUARTE JR., 2004).

Na experiência 2 trato dos *corpos mais* a partir do conceito de corporeidade (corpo+idade) como adição, integração (CALFA, 2010). Corporeidades através de narrativas de cada bimestre letivo no trabalho que venho desenvolvendo desde o meu ingresso no IE CIEP 179 em diálogo com as quatro linguagens artísticas (PCN-Arte, 2000): artes visuais, dança, música e teatro.

No movimento 3 exponho o que passei a chamar de *escola dançante*. Norteados pelas afirmações da aluna e da professora nas primeiras linhas desta introdução, me dedico a refletir sobre o que leva a ser, como, e o que pensar sobre uma escola dançante? Uma vez que a dança está muito presente em todo o processo pedagógico das aulas de Arte e da escola como um todo, são levantados aspectos sobre essa dança estabelecida nas entrelinhas. Desde o planejamento – que pode nos conduzir ou desviar – até as práticas de professorxs e alunxs, passando por aulas, avaliações, projetos, eventos, e apresentações diversas.

Na experiência conclusiva abordo esses encontros. Como os *corpos mais* encontram a *escola dançante* e provocam inúmeras formas de percepção sobre nossas construções artísticas e educacionais do geral para o individual. Isto é, de nós professorxs agentes provocadores até xs estudantes que depois também serão professorxs.

2. EXPERIÊNCIA 1 – O(S) LUGAR(ES)

Para introduzir, faz-se necessário explicitar algumas questões sobre esse(s) lugar(es). Princípio expondo que lugar é esse ou são esses ao(s) qual(is) me refiro e como eles se relacionam à pesquisa. Para isso, tratarei de alguns fatores que vão desde o aspecto físico/estrutural, passando pelo geográfico, histórico, humano, até chegar ao lugar metafórico. Neste último, há uma relação direta com o cerne da pesquisa que se dedica a entrelaçar os corpos e suas possibilidades de trabalho nas áreas artística e pedagógica. Parto, portanto, do macro para o micro. Isto é, de questões que são de fora e adentram os muros do IE CIEP 179, interferindo no cotidiano escolar.

Antes de explorar os aspectos mais específicos dos lugares, princípio pela palavra lugar. No dicionário Aurélio da língua portuguesa (2017, p. 341), encontra-se:

Lugar: 1 - Espaço ocupado ou que pode ser ocupado por um corpo. 2 - Ponto (em que está alguém). 3 - Localidade. 4 - Pequena povoação. 5 - Trecho, passo (de livro). 6 - Posto, emprego. 7 - Dignidade. 8 - Profissão. 9 - Ocasão. 10 - Vez. 11 - Azo. 12 - Dever, obrigação. 13 - Situação, circunstâncias. 14 - Posto de venda. 15 - em primeiro lugar: antes de tudo, antes de mais nada. 16 - lugar geométrico: linha cujos pontos satisfazem às condições exigidas.

Para traçar algumas percepções sobre esse lugar ou esses lugares, afirmo: sim, o IE CIEP 179 é um “espaço ocupado”, sobretudo por alguém, pelos corpos. Cada uma dessas palavras sugerem possibilidades de não ficar apenas em suas interpretações literais. “Ponto”, “localidade”, “povoação”, “trecho”, “posto”, “profissão”, “emprego”, “dignidade”, “ocasião”, “vez”. “dever”, “obrigação”, “situação”, “circunstâncias”.

Em primeiro “lugar”, “antes de tudo, antes de mais nada”: onde se desenvolve todo o desdobramento desta pesquisa: nele e através dele, tomo como posição determinada num conjunto de inúmeras ideias. Posiciono-me em um lugar povoado para o estudo aprofundado sobre os corpos dxs estudantes, docentes, equipe, enfim, todxs; uma vez que nesse lugar específico (IE CIEP 179) me encontro há quase 4 anos em exercício do magistério. Nesse percurso, é preciso considerar também que lecionei nas 3 séries (do ensino médio) existentes na escola e acompanhei processos que serão explicitados melhor no movimento 2.

Como dito anteriormente, partindo do macro para o micro, do objetivo para o subjetivo, apresento aspectos geográficos e suas implicações exatas, estatísticas, que

reverberam no que é vivenciado dentro da escola, até concluir com a metaforização desse(s) lugar(es).

2.1. O lugar geográfico

Segundo pesquisas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística), a divisão política do estado do Rio de Janeiro é feita em regiões de abrangência. Atualmente no estado do Rio de Janeiro, encontram-se 92 municípios cadastrados no site de matrículas escolares (matrícula fácil) da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e também no site IBGE. Já no arquivo das diretorias regionais metropolitanas¹ constantes no site da mesma secretaria, existem 94 municípios, além das escolas prisionais. É a 2ª maior área metropolitana do Brasil, 3ª maior da América do Sul e 20ª maior do mundo, de acordo com o Censo 2010 do IBGE. A região metropolitana do Rio de Janeiro, segundo o mesmo estudo estatístico, contém 21 municípios: Rio de Janeiro, Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica, Tanguá, Itaguaí, Rio Bonito e Cachoeiras de Macacu.

A escola onde se desenvolve a pesquisa fica em São João de Meriti, na Baixada Fluminense. Esta região especificamente é composta de 13 municípios com alguns números bastante alarmantes, no que diz respeito a serviços básicos. Segundo dados do mesmo instituto, além da região possuir baixos níveis de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) e grande concentração de pessoas por metro quadrado a educação também está longe dos primeiros colocados no *ranking* nacional.

Segundo dados do Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB), em 2016 o município de São João de Meriti possuía 275 escolas de ensino básico (62 municipais, 171 privadas e 42 estaduais. Dentre as estaduais está o IE CIEP 179. Em 2016 o município tinha uma população estimada de 460.500 pessoas, o 8º município em número de pessoas no estado do Rio de Janeiro. Com uma área geográfica de 35 km², o 2º menor em extensão territorial do estado.

¹ 12 divisões administrativo-pedagógicas por abrangência regional das escolas estaduais do Rio de Janeiro.

A cidade tinha uma população de 458673 habitantes no último Censo [IBGE, 2010]. Isso coloca a cidade na posição 8 dentre 92 do mesmo estado. Em comparação com outros municípios do país, fica na posição 43 dentre 5570. Sua densidade demográfica é de 13024.56 habitantes por quilometro [sic] quadrado, colocando-o na posição 1 de 92 do mesmo estado. Quando comparado com outras cidades no Brasil, fica na posição 1 de 5570.

O que mais chama atenção é que São João de Meriti ocupa, nada mais nada menos, que a primeira colocação no *ranking* nacional, como **o município mais populoso do Brasil**.

Quanto à educação, o município de São João de Meriti, possui o seguinte panorama:

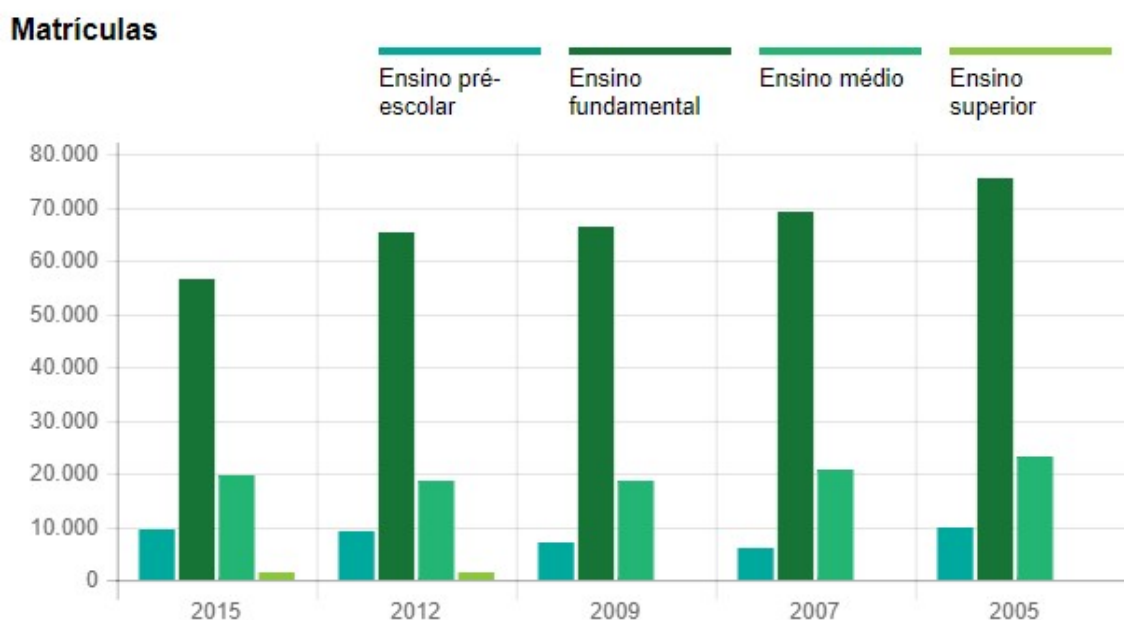


Figura 1 – Alunxs matriculadxs em São João de Meriti. Microrregião Baixada Fluminense.
Fonte: site do IBGE.

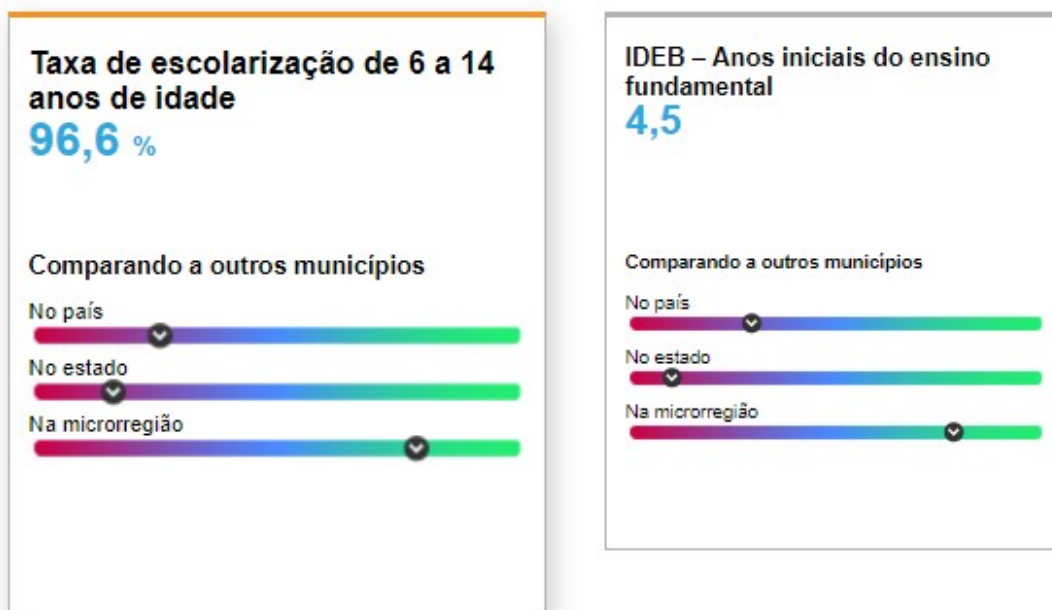


Figura 2 – Taxa de escolarização de São João de Meriti. Microrregião Baixada Fluminense.
Fonte: site do IBGE.

Segundo dados do IOEB, em 2015 o estado ocupava a 15ª posição de 27, e São João de Meriti ocupa a 4165ª posição de 5570 municípios em todo o Brasil.

Isso reforça a trágica realidade que a educação vive em todo o estado do Rio de Janeiro atualmente.

2.2. Os Institutos de Educação (IEs)

Os Institutos de Educação são escolas que oferecem o ensino médio com a formação de magistério. Também chamado de Ensino Médio Normal, o curso normal, encontrado em vários municípios espalhados pelo território nacional, tem o intuito de formar professorxs que irão atuar na educação infantil, séries iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Antigamente, quando havia apenas a formação de mulheres normalistas (até a década de 1940) a denominação dada aos professorxs formadxs nos Institutos de Educação era “professor polivalente”, que

se refere ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental, que marca a atuação desse profissional desde as origens da então escola normal de ensino médio, nos finais do século XIX, cuja finalidade era formar o professor para ensinar as disciplinas (matérias) básicas: língua portuguesa (alfabetização), história, geografia, ciências e matemática. Essa denominação não mais aparece na legislação brasileira referente à matéria [...] Entretanto, permanece a finalidade de formar professores para lecionar essas disciplinas básicas dos

anos iniciais, e na realidade escolar brasileira os professores continuam atuando como polivalentes. (PIMENTA, et al., 2017, p. 15)

Atualmente há uma polêmica discussão na área educacional sobre a formação dessxs professorxs. A formação docente em nível superior para as mesmas séries se deu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, o que pode ser considerado recente, em virtude do panorama histórico. Anteriormente, ocorria em nível médio no chamado também de Curso Normal, criado ainda na época do Império e, posteriormente, como uma habilitação denominada magistério de segundo grau, instituído na década de 1970 sob o regime militar (FUSARI E CORTESE, 1989). Segundo Pimenta et al. (2017), levar a formação dessxs professorxs para o nível superior foi uma conquista das lutas empreendidas por educadorxs e pesquisadorxs da área no início da década de 1980.

No artigo 62 da LDB 9.394/1996 consta que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, **admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal** (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 que altera a LDB 9.394/1996) grifos meus.

Conforme a regulamentação das diretrizes do ensino nos Institutos de Educação (IEs), até a resolução 02/2015 do Ministério da Educação (MEC), x alunx com a formação nesses lugares também poderá atuar como professorx da educação infantil, ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Apesar de mantida a possibilidade da formação de professorxs em nível médio, em alguns estados do país², ocorreu a extinção desses cursos e se generalizou a formação em nível superior nos cursos de pedagogia (PINTO, 2002). A partir de então se travou um intenso debate, em torno de dez anos, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para esses cursos. Os embates entre xs pesquisadorxs da área gerou impasses decorrentes de desacordos sobre o entendimento epistemológico da pedagogia como campo de conhecimento. Por causa disso ainda se discute se profissionais formados nesses cursos são pedagogxs ou professorxs (SAVIANI, 2007). Na atual

² Segundo dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016), atualmente apenas os estados do Acre, Roraima, Sergipe, Espírito Santo, e o Distrito Federal não oferecem o Ensino Médio Normal.

realidade as discussões sobre essa formação permanecem, enquanto o ensino básico continua a receber professorxs com formação de nível médio na modalidade normal (Lei nº 12.796/2013). Porém, segundo dados do Censo Escolar de 2016 do INEP, há um número expressivo de matrículas no Ensino Médio Normal Magistério³, presente em 23 das 27 Unidades Federativas brasileiras⁴.

O estado do Rio de Janeiro, por sua vez, é um lugar que carrega bastante tradição nesse tipo de formação por abrigar o primeiro curso normal da história do Brasil⁵. Nos 21 municípios integrantes da região metropolitana do estado há 23 escolas na modalidade curso normal. Especificamente em São João de Meriti há apenas uma, que além de ser Instituto de Educação é também um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP).

2.3. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)

Os Centros Integrados de Educação Pública, (também chamados de “Brizolões” por terem sido implantados na primeira gestão do governador fluminense Leonel Brizola, de 1983 a 1987) foram idealizados, projetados e construídos para atender crianças das classes populares em tempo integral (8 horas diárias).

Os CIEPs foram criados na década de 80 por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular. Além disso, estas escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme. Alguns estudiosos acreditam que, para criar os CIEPs, Darcy Ribeiro havia se inspirado no projeto Escola-Parque de Salvador, de Anísio Teixeira, datado de 1950. (MENEZES e SANTOS, 2001, p. 1).

Após a implantação dos CIEPs, o desafio foi superar diversas críticas e conseguir manter as metas que foram estabelecidas. Uma delas é de que nenhum CIEP deveria ter distinção de qualidade, mas que todos atendessem ao mesmo padrão sem ter capacitação dos profissionais de educação lá atuantes. Em 1992, durante o governo do presidente Collor, sem ter todas as unidades construídas e entregues, passaram a atender

³ Nome utilizado pelo Censo Escolar (INEP, 2016), que difere da própria LDB 9.394/1996. Inclusive são encontradas várias denominações, tanto para os lugares que oferecem esse tipo de formação, quanto para os profissionais formadxs neles.

⁴ Vide números condensados do Censo Escolar (INEP, 2016) nos anexos.

⁵ Instituída pelo Decreto nº 10, em 10 de abril de 1835, em Niterói que ainda não era cidade emancipada na Província do Rio de Janeiro.

outras vontades político-partidárias para que pudessem concluir as edificações e habitações. Com isso, algumas unidades passaram a ser chamados de Centro Integrados de Atendimento à Criança (CIACs).



Figura 3 – Placa afixada na entrada do IE CIEP 179 informando sua reforma ainda para formar exclusivamente alunxs do ensino fundamental I (na época até a 4ª série). Foto minha.

A questão é que o tempo passou, as ideias se modificaram, e muito do que foi planejado para os CIEPs se alterou. Os CIEPs abrigaram crianças por um tempo, mas nem todas continuaram com aquele formato de ensino, tampouco com seu público.

No caso do CIEP 179, após 2005, de ensino fundamental passou a ser uma escola de ensino médio na modalidade curso normal, o único da cidade de São João de Meriti-RJ.



Figura 4 – Vista externa anterior direita do IE CIEP 179. Padrão arquitetônico de todos os CIEPs existentes. Foto do grupo do *Facebook* do IE CIEP 179.



Figura 5 – Placa afixada na entrada do IE CIEP 179 informando sua reforma e mudança para a formação de professorxs na modalidade curso normal. Foto minha.

Com o passar dos anos, vários aspectos idealizados para os CIEPs também deixaram de funcionar, como o consultório médico/odontológico, a sala de leitura, os dormitórios, a casa do caseiro⁶. Houve ainda o sucateamento de algumas partes da escola como a biblioteca, a quadra esportiva, a cantina, a horta, etc.

Segundo as palavras da professora Neyda Campos, readaptada e ex-diretora-adjunta, que trabalha desde a inauguração no primeiro CIEP, o CIEP 001 – Presidente Tancredo Neves,

O projeto piloto deve ter durado uns três anos. Em 1988, já não tínhamos mais os consultórios médico e odontológico. Houve uma desaceleração desse projeto inicial também no quesito da quantidade de pessoas que ele inseria, tinha uma quantidade enorme de professores, uma cozinha muito grande, era tudo muito bem formado. Teria sido um sonho se o modelo tivesse se expandido. (DANTAS, 2015, p. 1)

Pelas palavras da professora Neyda, desde que se instituíram os CIEPs existem muitas tensões no que diz respeito às condições físicas, estruturais, administrativas, de gestão, e que refletiram diretamente sobre as pessoas que habitaram todos os CIEPs a partir daí.

⁶ Pessoa que reside na escola, em alguns casos junto com a sua família. Comum em várias escolas do Rio de Janeiro e do Brasil.

2.4. O IE CIEP 179

O IE – Professor Moyses Henrique dos Santos ou CIEP 179 – Professor Claudio Gama (IE CIEP 179) atualmente é uma escola estadual de ensino médio do Rio de Janeiro. Localiza-se em São João de Meriti, na Baixada Fluminense, a única escola inscrita na modalidade curso normal do município.



Figura 6 – Placa na entrada do IE CIEP 179. Foto minha.

A forma de ingresso dxs estudantes é por meio de matrícula de acordo com a disponibilidade de vagas como em outras escolas estaduais fluminenses de ensino regular.

As disciplinas possuem carga horária e algumas matérias diferenciadas⁷ visando a formação de professorxs em nível médio. A escola é de ensino integral durante os três anos do curso. Xs estudantes do turno da manhã possuem aulas regulares em alguns dias da semana durante a tarde (contraturno), assim como xs alunxs da tarde cumprem seu contraturno em alguns dias pela manhã, ambos obrigatoriamente.

No 2º e 3º anos, a carga horária de estágio aumenta consideravelmente, e x alunx precisa não só frequentar as aulas (75% de presença), mas cumprir os estágios em seu contraturno fora dos dias de aula. Além disso, nos dois últimos anos, há exigência de que xs estudantes estruturem um planejamento e deem uma aula de 10 a 20 minutos sob

⁷Vide informações regulamentares e grade curricular do curso normal nos anexos.

observação dx professorx orientadorx de Prática Pedagógica de Iniciação à Pesquisa (PPIP).

O quadro docente da escola é formado por professorxs da rede estadual, com matrícula (ingressantes por concurso público) ou por contrato, geralmente na forma de Gratificação por Lotação Prioritária (GLP) em complementação de horários na mesma, ou em outra escola estadual.

As disciplinas tratadas neste estudo se referem à Arte no 1º e 3º anos e Laboratório Arte-Educação no 2º ano do ensino médio com carga horária de 1h40min e 50min semanais por turma, respectivamente. As aulas da disciplina de Arte são componentes da grade curricular obrigatória (LDB 9.394/96). Porém, difere de outras escolas estaduais fluminenses de ensino regular, nas quais só há a disciplina de Arte no ensino médio durante o 2º ano, com carga horária de 1h40min semanais.

De acordo com os PCN Arte (2000), o ensino de Arte no ensino básico deve contemplar quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro. No caso de ser uma escola estadual (RJ), o concurso prestado para ingresso de professorxs aceita qualquer uma das quatro formações. No IE CIEP 179, há três professores da disciplina de Arte e Laboratório de Arte-Educação: uma licenciada em artes visuais, um licenciado em dança e outra licenciada em teatro. E, por sorte, um professor de disciplinas pedagógicas possui formação musical no Conservatório Brasileiro de Música (CBM), o que proporciona axs estudantes um espaço privilegiado de contato com as artes.

Xs alunxs têm, em sua maioria, idade entre 14 e 18 anos. Há um pequeno número de alunxs mais velhxs, de até 50 anos, inclusive reingressantes no ensino médio, justamente em busca da formação no curso normal. A maior parte dxs estudantxs são meninas.

A equipe de gestão é composta por 1 diretora geral e 3 diretoras adjuntas. O corpo técnico-pedagógico é composto por 1 coordenadora pedagógica, 2 articuladoras pedagógicas (1 nomeada, além de ser agente de leitura) e 2 orientadoras educacionais. Além disso, a escola possui 1 agente de pessoal, 3 professoras do Núcleo de Apoio Especializado (NAPES⁸), 3 coordenadorxs de turno (sendo 1 bibliotecária deslocada do cargo por falta de profissionais). Dentre os terceirizados, há uma equipe de limpeza

⁸ A escola possui um espaço privilegiado por sediar o NAPES da regional administrativa metropolitana V, que compreende 3 Municípios da Baixada Fluminense (Belford Roxo, Duque de Caxias e São João de Meriti). Além disso, conta com uma ledora para um aluno com deficiência visual, uma intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para 3 alunxs surdxs e apoio das professoras do NAPES para 2 alunas cadeirantes e 3 alunxs autistas.

composta por 5 pessoas, além de 2 porteiros sem cargo formalizado por terem sido demitidos em 2016 por contenção de custos⁹ e 5 merendeirxs.

Assim, esse lugar múltiplo se torna privilegiado em vários sentidos. Nas artes, por exemplo, não só por ter 4 professorxs nas formações artísticas específicas, mas pela carga horária curricular de Arte e, principalmente, pelo desenvolvimento e incentivo das práticas artísticas em diversas disciplinas.

De 2015 a 2017 lecionei nas 3 séries da escola, e pude ter um olhar panorâmico sobre o lugar que estou falando. Há 3 anos que as turmas são divididas em 10 turmas de 1º ano (1001, 1002, 1003, 1004, 1005, 1006, 1007, 1008, 1009 e 1010); 8 turmas de 2º ano (2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008); e 6 turmas de 3º ano (3001, 3002, 3003, 3004, 3005 e 3006). Geralmente as turmas iniciam com um quantitativo de 45 alunxs na pauta, mas com a evasão e outros fatores¹⁰ elas terminam o ano com mais ou menos 35 a 40 alunxs. Minha matrícula de 16 horas semanais contempla 12 tempos de aula (50min.), o que em 2015 integrou 3 turmas de 1º ano (com 2 tempos de aula/cada) e 6 turmas de 2º ano (com 1 tempo de aula/cada); em 2016 e 2017 integrou 6 turmas de 3º ano (com 2 tempos de aula/cada).

No meu caso, tenho encontrado com alguns desafios para desenvolver alguns conteúdos, principalmente no trabalho prático corporal, como:

- o rigor no uso do uniforme¹¹;

⁹A gestão atual mantém os porteiros com verba deslocada de outras fontes para tentar manter a segurança mínima da escola.

¹⁰ Os motivos de evasão escolar se dão mais nas turmas de 1º ano, pois, segundo a Orientação Educacional, xs alunxs ingressantes na escola não têm ideia das exigências concretas do que é estar em um curso normal (estágios, horário integral, muitas disciplinas, projetos, rigor com estudos, entrega de trabalhos e afazeres na escola).

¹¹ Descrição dos uniformes utilizados pelxs alunxs, segundo a Orientação Educacional do IE CIEP 179:

Uniforme Regular	Feminino	Masculino
	Camisa branca social de manga curta com bolso e botões.	Camisa branca social de manga curta com bolso e botões.
	Saia de tergal com pregas azul marinho com comprimento próximo ao joelho. Também é aceita calça de brim azul marinho.	Calça de tergal azul marinho.
Uniforme de Gala	Camisa branca social de manga comprida com bolso e com botões.	Camisa branca social de manga comprida sem bolso e com botões.
	Gravata borboleta feminina azul marinho.	Gravata masculina azul marinho.
	Saia de tergal com pregas azul marinho com comprimento próximo ao joelho.	Calça social azul marinho.
Itens para ambos os uniformes	Sapatilhas pretas.	Sapatos pretos.
	Meias brancas três quartos.	Meias brancas.
	Cinto preto.	Cinto preto.
Item opcional	<i>Botton</i> da respectiva série.	<i>Botton</i> da respectiva série.

- o quantitativo de alunxs em cada turma;
- os tempos de aulas desiguais em semanas de provas¹²;
- todas as salas de aula exclusivamente com mesas e cadeiras e acústica desfavorável (muito amplas e feitas de concreto, inclusive o chão);
- apenas 1 auditório também com a presença de cadeiras e acústica desfavorável;
- uma “sala de artes” com espelhos e barras, que inicialmente foi construída como uma sala de dança, mas que não é utilizada como tal por conta da quantidade de material armazenado e condições insalubres (calor excessivo, fios expostos, infiltração, mofo, poeira, depredação, ausência de ventilação, de energia elétrica, de água potável, e de banheiros em condições de uso);



Figura 7 – Vista superior da porta da então chamada de “sala de artes” que fica 3º pavimento junto da quadra de esportes. Foto minha

- dentre os espaços amplos da escola há apenas uma quadra de esportes (no 3º pavimento) e um pátio (no térreo). Esses espaços possuem outros desafios inerentes ao comportamento de certxs alunxs (fuga para banheiros escondidxs, demora excessiva para o deslocamento entre os espaços da escola, etc.).

Há ainda o uniforme de Educação Física, composto de uma camiseta regata com a logomarca do IE, calça de moletom e tênis.

¹² Ao final de cada bimestre existe no IE CIEP 179 uma semana (ou mais alguns dias) destinados a aplicação de provas teóricas. Nesses dias, xs estudantes têm aulas em apenas um turno, com tempos de aulas reduzidos, e a segunda parte desse turno é destinada para a aplicação das provas. Não há aulas em contraturno nesse período.

Sob essa visão geral do IE CIEP 179, pode-se ter uma ideia de como são conduzidos os processos pedagógicos na maior parte das disciplinas. No meu caso, utilizo as salas de aula, quando necessário, afastando as mesas e as cadeiras e retornando com as mesmas ao final.

Embora tenham todos esses desafios, os relatos de colegas de magistérios que estão há anos em exercício da profissão é que o IE CIEP 179 é uma escola com bastante qualidade. Seja pela conservação física das instalações e cobrança (sob punição) da direção, da equipe administrativo-pedagógica, do corpo docente e do conselho escolar¹³ para que se mantenha um espaço sem depredações estruturais e de boa convivência.

As relações entre diferentes agentes envolvidos tornam o IE CIEP 179 um lugar que caracteriza nas palavras da diretora geral “uma grande família”. Essa “família 179” vislumbra uma relação afetiva e significativa de envolvimento bastante profundo entre alunxs, professorxs, equipe e comunidade escolar.

Uma vez que estão em consonância com o que é vivenciado lá dentro, as relações da profissão docente amadurecem com o passar dos anos, exploram potencialidades dos corpos e se refletem em produção de subjetividade. Um dos princípios básicos para se pensar a corporeidade.

2.5. O lugar metafórico

Na tentativa de metaforizar esse lugar que é o IE CIEP 179, conforme o percurso traçado até aqui, sem perder o foco dos diálogos que pretendo traçar, é preciso pensar o lugar do corpo em interface com a educação. Por isso, para começar a traçar as narrativas através da metáfora, parto do que determinadxs autorxs expõem sobre essa expressão.

A palavra metáfora, do latim “metaphora”, deriva do grego methaphorá, ou metaphoré, que quer significar “eu transporto” (CUNHA, 2010, p. 423). Desde suas origens, a metáfora é concebida como um pensamento que transporta, desloca, coloca em movimento. A metáfora funda, aprofunda,

¹³ Segundo o site do MEC, “Os conselhos escolares são constituídos por pais, representantes de alunos, professores, funcionários, membros da comunidade e diretores de escola. Cada escola deve estabelecer regras transparentes e democráticas de eleição dos membros do conselho. Cabe ao conselho zelar pela manutenção da escola e monitorar as ações dos dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade do ensino. Eles têm funções deliberativas, consultivas e mobilizadoras, fundamentais para a gestão democrática das escolas públicas. Entre as atividades dos conselheiros estão, por exemplo, fiscalizar a aplicação dos recursos destinados à escola e discutir o projeto pedagógico com a direção e os professores.”

transporta e alarga o pensamento. Se tomarmos a experiência de conhecimento como algo que nos toca, atravessa-nos e, portanto, transformamos, a linguagem metafórica passa a se constituir na linguagem potencializadora da experiência estética, da experiência de conhecimento. (JARRA, 2013, p. 37)

As relações que se estabelecem sobre as experiências são/estão os caminhos pelos quais sigo no exercício diário de ser professor. As primeiras respostas – que cada vez geram mais perguntas – estão nas experiências diárias com a escola, na escola e fora dela. Experiências estas que muito podem dialogar com diversxs autorxs, mas sobretudo com os questionamentos que se encontram nos eixos da pesquisa: é possível educar alguém? O que se educa? Como se educa alguém? As conexões entre as potências do corpo e a produção de subjetividade que proponho com este estudo me remetem a mais questionamentos que estão sempre presentes em nossas práticas escolares, e por consequência, para além dela.

Como primeiros caminhos na tentativa de responder a esses questionamentos, trago novamente o corpo, pois senão por meio dele, nele ou objetivamente ele, eu não conseguiria exercer essas experiências. Isto é, o corpo através da sensibilidade e suas questões. O seu habitar poético (CALFA, 2010). O sentido da metáfora em sua ambiguidade que se estende ao corpo como lugar de perspectivas ambíguas, sensíveis, múltiplas, experienciais.

La experiencia no es una realidad, una cosa, un hecho, no es fácil de definir ni de identificar, no puede ser objetivada, no puede ser producida. Y tampoco es una idea, un concepto, una categoría clara y distinta. La experiencia parece decir Jay, es algo que (nos) pasa y que a veces tiembla, o vibra, algo que nos hace pensar, algo que nos hace sufrir o gozar, algo que pugna por la expresión, y que a veces, algunas veces, cuando cae en manos de alguien capaz de darle forma a ese temblor, entonces, solo entonces, se convierte en canto. Y ese canto atraviesa el tiempo y el espacio. Y resuena en otras experiencias y en otros temblores. (BONDÍA, 2015, p. 16)

Por esse “escorregar” das experiências em questionamentos e mais questionamentos é que, cada vez mais, me coloco a metaforizar diversos pontos das práticas que tenho desenvolvido. E como pontos a serem atravessados pela experiência, agora me refiro a esse lugar, ou melhor, a esses lugares que são os corpos. Eles precisam ser tratados sem visões dicotomizadas, como lugar de experiências e conexões com a linguagem como uma grande teia que se tece em cada corpo, onde os modos de existência acontecem.

[...] ao estar acerca do humano e do corpo, se funda numa perspectiva existencial, e que não diz respeito só ao homem, mas ao mundo, na relação entre ser e ente, pelos desafios que se colocam nos atravessamentos nitidamente configurados no corpo, e que se integram junto ao homem, a partir dos seus limites, aparecendo como um aprisionamento, ele nos mostra a delimitação que por vezes pode ser percebida como falta de liberdade, ou aquilo que nos impede e ao mesmo tempo, nos dá a força que nos lança no não-limite a possibilidade da experiência[...] (CALFA, 2010, p. 38)

Desse ponto de vista, sigo ressignificando o lugar que traça vários diálogos conforme o percurso que cito nessa primeira experiência. Desde o lugar geográfico, os IEs, os CIEPs, o IE CIEP 179; os corpos nesse lugar de experiência metafórica, sobre os quais seguirei as narrativas a partir de agora. Isso configura a forma com a qual estabeleci o processo de trabalho que venho desenvolvendo no IE CIEP 179.

Corporeidades, diálogos, corpos, escola, ensino. Mais que palavras são sentidos que ganham ressignificação a partir do processo de metaforização. Esse é o lugar metafórico. Por esse caminho escolhi e escolho partilhar as narrativas, pois

A metáfora é entendida como potencializadora da narrativa, porque permite um pensamento aberto, um pensamento de acompanhamento [...] Um pensamento que não fecha as palavras em signos e significados, mas abre os sentidos e se realiza com sentimentos e emoções. [...] Usar as linguagens da arte para falar simbolicamente, através de projeções metafóricas, pressupõe o encontro da arte/educação com a vida, trazendo autoria e sentido à formação. (JARRA, 2013, p. 36)

De acordo com o que apresenta Jarra (2013) é que pretendo seguir as narrativas. Do lugar metafórico para os diálogos estabelecidos a partir de agora. Uma experiência diferente em cada corpo e a cada encontro. Diálogos da metodologia usada transposta em texto, imagens, música, teatro e dança.

3. EXPERIÊNCIA 2 – CORPOS MAIS

Nesta parte da pesquisa me disponho a narrar e refletir sobre as experiências vividas nos anos de 2015, 2016 e 2017 no IE CIEP 179. Para tratar do que inicialmente chamei de *corpo mais* principio por resgatar o que sempre fez parte de minhas pesquisas artísticas e acadêmicas: o corpo. Chamo de *corpo mais* aquilo que se soma ao corpo como ponto de partida, fundamento de minhas reflexões. No decorrer da pesquisa descobri que não posso tratar de corpo no singular, pois as bases deste estudo são a educação e as artes. E as narrativas se estabelecem por meio dos corpos de vários interlocutores presentes na referida escola. Desse modo, é preciso falar de um lugar múltiplo, habitado por múltiplos corpos e suas multiplicidades. Portanto, faço o uso do plural: *corpos mais*.

Tendo em vista essas premissas, para começar o diálogo com as bases conceituais que nortearam as reflexões, novamente recorro ao dicionário Aurélio da língua portuguesa (2017), onde encontramos corpo como:

Corpo: 1 - Tudo o que ocupa espaço e constitui **unidade orgânica ou inorgânica**. 2 - O que constitui **o ser animal (vivo ou morto)**. 3 - Cadáver. 4 - Tronco humano. 5 - Parte do vestuário que cobre o tronco. 6 - Parte principal ou central de certos objetos. 7 - Corporação. 8 - **Classe de indivíduos da mesma profissão**. 9 - **Grupo, multidão**. 10 - **Regimento**. 11 - Grande divisão de um exército **que opera conjuntamente**. 12 - **Coleção [coletivo]**. 13 - **Consistência**, grossura. 14 - **Densidade [denso]**. 15 - Calibre da altura dos caracteres tipográficos. 16 - **Contexto; base; importância**. 17 - Parte principal de um **osso ou músculo**. 18 - **Corpo a corpo: com encontro direto dos corpos de duas ou mais pessoas, geralmente em confronto**. 19 - **Corpo da obra**: texto de uma obra sem os elementos acessórios (guardas, costura, etc. 20 - Corpo de delito: verificação da existência de um crime e suas circunstâncias. 21 - Documento que o descreve **[diários, projetos]**. 22 - Corpo do livro: conjunto formado pelos **cadernos**, uma vez **cosidos; miolo**. 23 - **Corpo negro: o que absorve totalmente qualquer radiação eletromagnética que incida sobre ele, mas que não reflete [reflexão] nenhuma**. 24 - Dar de corpo: defecar. 25 - Em corpo: sem xale ou sem capa. 26 - Em corpo bem feito: sem agasalho. 27 - Meio corpo: da **cintura [,] para cima**. 28 - Tomar corpo: tomar **consistência**, principiar a ter **visos** de verdade. Grifos meus.

A partir dessas definições trazidas pelo dicionário, dedico-me a tratar delas como indefinições para ressignificar alguns elementos que aparecem no dicionário. Essas ressignificações surgem como fundamento de basicamente todo o meu processo vivido dentro do IE CIEP 179. A partir de agora narro como se deu meu processo junto

a esses elementos que constituíram a ideia dos *corpos mais* em suas interfaces artísticas e pedagógicas.

No início da minha carreira docente (em novembro de 2014) ao tomar posse, pela primeira vez como professor do ensino básico, pretendi desenvolver um trabalho que fosse centrado no corpo. A partir disso, propus em meu primeiro planejamento uma forma de experienciar as artes no e a partir do corpo, uma vez que dele sempre partiram as relações com minha trajetória acadêmica e, posso dizer, vital.

Com essa ideia, fui à primeira reunião de equipe no IE CIEP 179 no início de 2015, na qual estavam presentes membros da direção da escola, da Coordenação Pedagógica e da Orientação Educacional, além de outrxs professorxs recém chegadx como eu. Naquela ocasião, eu pensava que, obviamente, por minha licenciatura ser em dança eu iria seguir o Currículo Mínimo¹⁴ de dança. Para minha surpresa, por desconhecimento de como as artes estão dispostas e inseridas no currículo do ensino básico, e por ouvir diversas vezes a equipe tratá-las por “Educação Artística”¹⁵, me coloquei questionando como a escola desenvolvia isso em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Na mesma reunião me foi dito que era para as professoras de Arte e de Laboratório Arte-Educação e eu fazermos um “mix” das 4 linguagens, pois xs alunxs não poderiam ficar com carência de nenhuma das linguagens artísticas. Saí da reunião com uma grande interrogação, porque nossas formações (minha e das outras professoras de Artes e Laboratório de Arte-Educação) não comportava o que foi tratado.

Tomado por um grande susto, comecei a imaginar como eu iria desenvolver tal proposta. Sofri durante um longo período, imaginando que eu iria retroceder no tempo em que professorxs de artes se formavam polivalentes¹⁶. A saída que me ocorreu, portanto, foi criar pontes entre as linguagens artísticas, tomando o corpo como centro das propostas, e que se tornou a base deste estudo.

¹⁴ O Currículo Mínimo serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências e habilidades básicas que devem estar contidas nos planos de curso e nas aulas. Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. (site da SEEDUC/RJ)

¹⁵ Termo constante na LDB 5.692/1971, retratado pela LDB 9.394/1996 como componente curricular Arte. Posteriormente, apresentado nos PCN (2000) em suas linguagens artísticas integrantes: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

¹⁶ “De maneira geral, entre os anos 70 e 80, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino médio) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte. [...] A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, dança, etc.” (PCN – Arte, 2000, p. 24)

Só no final de 2015 é que em entrevista para uma pesquisa de doutorado da professora Silvia Soter¹⁷, fui indagado se o que eu fazia era uma prática polivalente. Essa professora, então, me disse:

“ora, se você coloca o corpo como o centro das experiências e dele partem os diálogos e conexões com as outras linguagens, será mesmo que você é um professor polivalente? De acordo com o que você está me dizendo, Massuel, você é um professor de dança.”

Suas palavras me abriram interesse para um entendimento que resolvi trazer para esta investigação. Passei a desenvolver com mais clareza o que eu já vinha chamando desde 2015 de *corpo mais*, e agora chamarei de *corpos mais*. Chego a essa nomenclatura a partir da gama de fatores que atravessam as experiências que os corpos estão envolvidos nas práticas as quais considero como somas, adições. Essas adições foram traçando o percurso desse estudo, e que agora se entrelaçam com algumas narrativas.

* * *

A partir de então, comecei a me indagar: se a aula é um lugar de exposição, de visibilidade para x professorx e/ou para x alunx, como se dá essa experiência para xs estudantes/futurxs professorxs? Será que isso não se encontra intimamente relacionado à complexa rede de aspectos envolvidos no dia a dia escolar? No entanto, as propostas diferenciadas¹⁸ das minhas aulas de Arte e Laboratório Arte-Educação ressignificam muitos fatores como o espaço, objetos, sonoridades, ambientes, relações, e os próprios corpos. Portanto, me identifiquei com a abordagem de pesquisa a partir do corpo como aquela que envolve

o expansível de uma relação que se reinventa e se coloca em xeque a todo o tempo, que nega e confronta definições, e que, incessantemente, redefine seu campo. Tal mobilidade solicita uma pesquisa não apenas em campo expandido, mas em campo expansível. (ARAÚJO, 2012, p. 106)

¹⁷ Professora de dança da Faculdade de Educação da UFRJ, com a qual tive as disciplinas “Prática de Ensino em Dança”, “Didática Especial da Dança I e II”.

¹⁸ Diferenciadas de quase todas as outras disciplinas que os alunos do IE CIEP 179 têm. Essa maioria concentra aulas expositivas com o professor à frente da turma em uma sala com mesas e cadeiras. Os alunos ficam sentados olhando para frente onde está o professor e o quadro.

Essa resignificação de vários fatores do ambiente sob o ponto de vista subjetivo pode sugerir propostas não só para a construção de um corpo cênico que vá fazer diferença para x estudante/futurx professorx, mas para a reflexão sobre suas próprias metodologias quando estiver exercendo sua profissão.

Pesquisar artisticamente, como bem sabemos, é jogar com regras desconhecidas ou movediças, é dirigir sem GPS, é duelar – mas também chamar para um café e conversar – com os nossos clichês e ideias pré-fabricadas. É, sobretudo, criar um campo de experiência. (ARAÚJO, 2012, p. 105)

Pelas palavras de Araújo (2012) pode-se traçar um paralelo sobre o que se pretende com essa pesquisa narrativa, suas perspectivas e (não)objetividades; o que aqui apresento como experiências. Com a diversidade de atravessamentos que os corpos estão/são sujeitos no IE CIEP 179, cheguei ao conceito de corporeidade que tive contato na graduação em dança.

Podemos pensar a corporeidade na integração corpo/ mente/ espírito, contudo, gostaria de convidá-lo a pensar não em “/” e sim em “e”, redimensionando a ideia de corporeidade em eCORPOeMENTEeESPIRITOe. Este “e” indica rizoma, significa que não há hierarquia, que não se sabe quem vem antes nem quem determina quem. Significa que não há barreiras (“/”), há somente soma e relação (“e”) em rizoma, superando o paradigma do “ou” e lançando o paradoxo do “e”. (ELIAS, 2012, p. 8)

A corporeidade segundo Elias (2012) vem diretamente ao encontro da soma que tratam os *corpos mais*. Ao final de cada ano, observei que os corpos dxs alunxs despertavam para potencialidades muito significativas que sequer sabiam que eram capazes de alcançar. Aliada a essa premissa, havia uma preocupação das práticas serem norteadas pela sensibilidade para além do entendimento racional/intelectual sobre as artes.

Eu sequer sabia como iria desenvolver tudo isso. Sabia apenas que gostaria de partir daí, e que o corpo fosse trabalhado para desdobramentos expressivos. Comecei então a perceber que precisávamos de um ponto de partida, um estado que precedesse o trabalho. Foi aí que retomei de minhas pesquisas da graduação¹⁹ o que Lecoq (2010) diz:

¹⁹ Pesquisa desenvolvida em 6 turmas do ensino médio no Setor Curricular de Artes Cênicas do Colégio de Aplicação da UFRJ, onde fui bolsista PIBIC/CNPq de 2011 a 2014 dentro do projeto Fazendo Gênero e durante o estágio curricular obrigatório do curso de Dança (UFRJ), no qual me licenciiei.

Quando o aluno sentir esse estado neutro do início, seu corpo estará disponível, como uma página em branco, na qual poderá inscrever-se a “escrita” do drama. (LECOQ, 2010, p. 69)

Passei então a experimentar uma aproximação entre o estado neutro (LECOQ, 2010) e o que Fabião (2010) chama de latência. Isto é, comecei a agir como provocador dxs alunxs, desde os primeiros encontros, para experienciar esse preenchimento corporal pela energia ao se colocar em cena. Pontuo que, por meio do estado neutro (LECOQ, 2010), o corpo não está vazio nem abandonado, mas potente, latente. Portanto, nos primeiros exercícios a perspectiva cênica de se colocar no espaço e silenciar, apontam um caminho libertador no sentido de que os formatos e pré-concepções corporais dão espaço para o que se apresenta vivo naquele instante. Isto é, percebo que aí já se tem um princípio cênico, pois x estudante se coloca a frente dxs colegas por meio desse estado. Por isso, o que Lecoq (2010) aponta como o “frescor da primeira vez” dialoga com o que Fabião descreve:

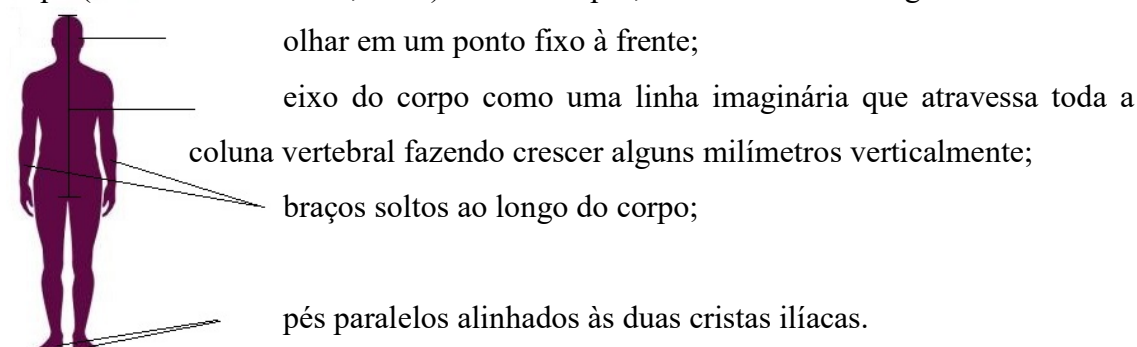
Contra a ideia de corpos autônomos, rígidos e acabados, o corpo cênico se (in)define como campo e cambiante. Contra a noção de identidades definidas e definitivas, o corpo-campo é performativo, dialógico, provisório. Contra a certeza das formas inteiras e fechadas, o corpo cênico dá a ver “corpo” como sistema relacional em estado de geração permanente. (FABIÃO, 2010, p. 322)

Assim, no que concerne à receptividade que o corpo exige para se tornar preenchido, vivo, o exercício de voltar a atenção para o seu próprio corpo no espaço age no instante em que x ator/atriz pode permitir abertura do seu corpo para o novo. Desse pressuposto, Lecoq (2010) apresenta o silêncio e, segundo ele, daí “só há dois meios de sair: a palavra ou a ação.” (p. 58).

Estamos mais habituados a agir do que a distensionar, a ponto de sermos agidos; somos treinados para criar e executar movimento, não para ressoar impulso; geralmente sabemos ordenar e dar ordens ao corpo mais e melhor do que sabemos nos abrir e escutar. A busca por um corpo conectivo, atento e presente é justamente a busca por um corpo receptivo. A receptividade é essencial para que o ator possa incorporar factualmente e não apenas intelectualmente a presença do outro. (FABIÃO, 2010, p. 323)

Traçando um diálogo entre o silêncio, o estado de neutralidade (LECOQ, 2010), a latência, a receptividade (FABIÃO, 2010) e a corporeidade (ELIAS, 2012), pensei em alguns exercícios introdutórios que pudessem trabalhar esses elementos na prática. Pedi

axs estudantes durante as aulas que se levantassem e a partir da posição anatômica do corpo (FARO e SAMPAIO, 1989) na base de pés, se colocassem na seguinte forma:



Essa passou a ser a estrutura do corpo – a qual chamo até hoje de postura – em todas as aulas posteriores. A partir dessa base é possível se pensar a corporeidade (ELIAS, 2012) em diálogo com o trabalho artístico que é desenvolvido no decorrer do ano letivo: da anatomia, passando pelas grandes articulações²⁰, até seus desdobramentos dinâmicos pelo ritmo, pela voz e pela consciência desse corpo e suas propriedades de diálogo com a prática docente.

Com base nos conceitos mencionados, os exercícios começaram a ser aplicados superando diversos desafios. O primeiro deles foi o espaço. Exceto a quadra e o pátio da escola, todas as demais salas habitáveis²¹ contém móveis, geralmente mesas e cadeiras. Para se trabalhar com a ocupação mais proveitosa do espaço é importante deslocar a turma para os espaços vazios, ou tirar as mesas e cadeiras das salas. Porém, torna-se bastante ruidoso e disperso esses deslocamentos. Por isso, muitas vezes, opto em fazer os exercícios entre os móveis da própria sala.

O segundo desafio é fazer com que x estudante perceba que esse corpo está sendo trabalhado sem achar que nada está sendo abordado. Percebo isso porque quase nenhuma das outras matérias escolares pedem para levantar da cadeira, tampouco fazer uma roda e se colocar em pé (na postura supracitada). Só aí já há reações dxs estudantes de estranhamento, risadas, comentários da necessidade de um entendimento racional sobre o que estão fazendo, que para muitxs aquilo seria “fazer nada” ou “só ficar paradx”. Porém, sempre pontuo essa gama de atravessamentos nesse exercício como percepção da própria corporeidade.

²⁰ Considero as grandes articulações: coluna (todas as regiões, inclusive a cabeça), ombros, cotovelos, punhos, coxofemoral, joelhos e tornozelos (FARO e SAMPAIO, 1989).

²¹ Digo habitáveis, pois há algumas salas que foram concebidas para determinados fins na ideologia da criação dos CIEPs (vide experiência 1) e se tornaram depósitos de materiais patrimoniais depredados nunca removidos da escola.

A complexidade do pensar artístico como um aspecto da sensibilidade (DUARTE JR., 2004) imbricada em seu entorno com um olhar sensível²² pede a necessidade de criar esse estado corporal de início, silêncio, latência. Esse silêncio que a neutralidade impõe é fundamental para que o corpo reconheça a si mesmo naquele dia, naquele instante. A partir daí, pode-se desenvolver expressivamente um trabalho cênico em diálogo com a passagem do corpo em estado de atenção, de prontidão, com preenchimento. É compreendido, então, que mesmo em um exercício que para muitos parece superficial é possível enxergar a poesia sutil; e paulatinamente também vê-la no que se está fazendo, vendo, ou sentindo. Sugiro em aulas seguintes que olhem para o espaço cotidiano e tentem buscar esse olhar sensível em outros espaços e situações fora da escola. Isto é, ressignificar os espaços, objetos e tudo mais que xs envolve.

Em 2015, 2016 e 2017, optei por trabalhar uma metodologia dos diálogos entre os *corpos mais* com cada uma das linguagens artísticas separadas nos 4 bimestres letivos. A partir de agora apresento a narrativa desses diálogos separadamente.

3.1. Corpos mais artes visuais

O primeiro diálogo partiu de alguns conceitos fundamentais sobre a problematização do que é arte e suas possíveis interfaces com a própria vida. Para isso foram usados conceitos constantes no livro didático de Artes (UTUARI, LIBÂNEO, SARDO E FERRARI, 2013) do ensino médio fornecido pela SEEDUC/RJ. Nesse livro, basicamente, xs artistas que fundamentaram essas problematizações foram O Teatro Mágico, Marcel Duchamp e Paulo Bruscky. Como no livro há a existência predominante de textos e fotografias, eu me dediquei a propor algo voltado também à fotografia como proposta prática com xs estudantes. Do ponto de vista da utilização da fotografia, achei que seria possível, pois quase todos tinham celulares com câmera fotográfica. Axs que não tinham permiti pesquisas em duplas, desde que umx delxs tivesse celular com câmera.

As provocações e reflexões feitas pelxs artistas estudados até então pressupunham um desdobramento criativo prático de ressignificação dos corpos na fotografia. Uma das frases mais impactantes para xs estudantes tinha vindo da música “Sonho de uma flauta”, que dizia: “Nem toda palavra é aquilo que o dicionário diz” (O

²² Uso o termo olhar sensível para ressignificar sensivelmente, poeticamente tudo o que é apreciado.

TEATRO MÁGICO, 2008). Acrescidas a provocações feitas sobre o estranhamento²³ causado pelas obras de Duchamp (1917) e Paulo Bruscky (1978) constantes no livro de Artes, propus que fossem explorados seus corpos e o espaço escolar para a composição fotográfica.



Figura 8 – “**A fonte**, de Marcel Duchamp, 1917 (réplica, 1964). Urinol de porcelana, 60cm x 48cm x 35cm. [...] Museu Nacional de Arte Moderna, Paris. Foto: RMN/Otherimages” (UTUARI et al., 2013, p. 23)



Figura 9 – “**O que é arte? Para que serve?**, de Paulo Bruscky, 1978. Documentação de ação da impressão em papel fotográfico fosco, 40cm x 29cm. Na imagem, uma das quatro fotografias expostas na 29ª Bienal de Arte de São Paulo, em 2010. Ampliação [...] Galeria Nara Roesler” (UTUARI et al., 2013 p. 15)

²³ Segundo Foerste e Camargo (2010, p. 2057), “[...] o estranhamento , enquanto categoria estética na prática de leitura de imagens no ensino da arte. Alterca [sic] as mediações das imagens em ambiente escolar e suas relações de particularidades e estranhamento com os sujeitos sociais.”

Imbuídos da qualidade corporal a partir da base trabalhada anteriormente, da ideia da ressignificação dos corpos, de objetos e o espaço escolar cotidianos, foi que a pesquisa se iniciou. Comecei a perceber que alguns aspectos precisavam ser mais trabalhados para que as fotografias ganhassem qualidade artística. Ao mesmo tempo, para me resguardar junto à escola e aos responsáveis pelos estudantes, vi que se eles não fotografassem seus rostos eu conseguiria minimizar a identidade de cada um e também resguardá-los em possíveis postagens das fotos em redes sociais. Pensei que havia muitas maneiras de fotografar outras partes do corpo que não fosse o rosto de forma bastante interessante e potente artisticamente. Assim, o corpo e o espaço passaram a ser explorados de forma muito diferente das primeiras fotos que eram num formato frequentemente encontrado em redes sociais dos alunos.

Aliado a isso, comecei a provocá-los a prestarem atenção em alguns pontos que fariam bastante diferença na composição das fotografias, os quais chamei de *critérios* de composição fotográfica. Nessa pesquisa junto com os alunos, cheguei a cinco *critérios*:

1. Enquadramento: tudo que aparece no quadro da fotografia.

Depois de alguns relatos que diziam que “tais e tais coisas não eram para aparecer”, ou que tudo que está enquadrado é visto por quem aprecia a foto, eu pontuava que nada escapa ao que está dentro do recorte escolhido. Portanto perceber bem esse recorte seria fundamental.

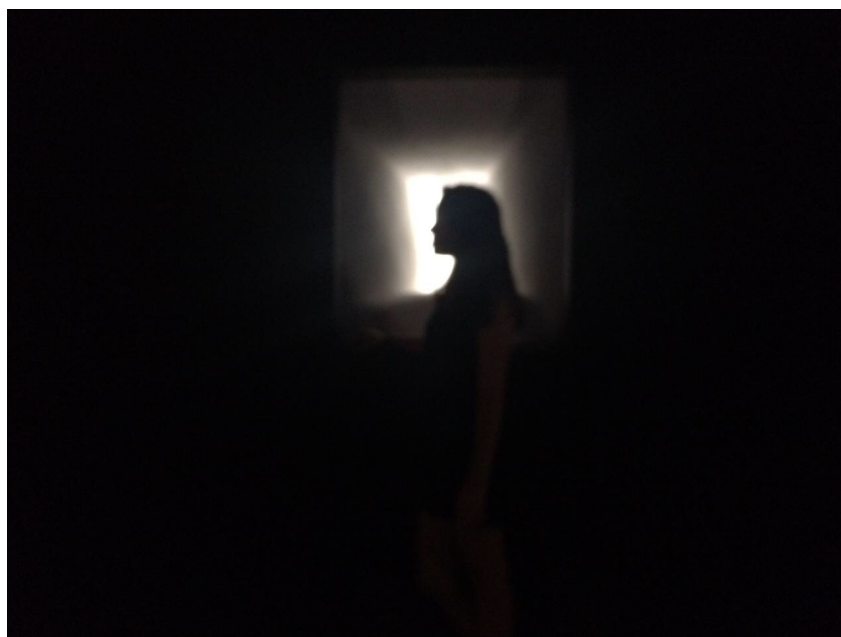


Figura 10 – fotografia de uma aluna da turma 3004 no processo de criação do *corpos mais artes visuais* no 1º bimestre de 2017.

2. Iluminação: a incidência ou não de luz e o quanto ela refletia sobre o que aparecia no que estava enquadrado.

Percebi que algumas formas foram sendo aprimoradas a partir da luz e sua incidência. Tive a preocupação de falar sobre a utilização de tipos de luminosidade como a de dias ensolarados, nublados, noites, luzes artificiais, e suas diferentes cores e tonalidades.

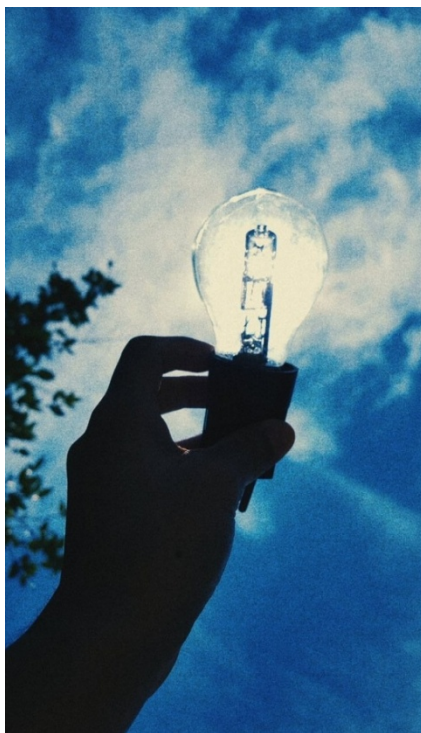


Figura 11 – fotografia de uma aluna da turma 3005 no processo de criação do *corpos mais artes visuais* no 1º bimestre de 2016.

3. Perspectiva: noção vinda das pinturas do século XV (UTUARI et al., 2013) que diz respeito à profundidade.

Adapte esse conceito para se pensar o distanciamento entre os elementos que apareciam no enquadramento, compondo a ideia do que se queria mostrar com a ideia pesquisada em forma de fotografia.



Figura 12 – fotografia de uma aluna da turma 3001 no processo de criação do *corpos mais artes visuais* no 1º bimestre de 2016.

4. Cores.

Falei sobre a importância de se pensar o quanto as cores auxiliavam ou prejudicavam a composição fotográfica, pois alguns filtros aplicados mexiam muito com a tonalidade e a saturação das cores. Houve também a preocupação de explicar que as cores pudessem tomar um papel significativo na pesquisa fotográfica. Pois, antes disso, os discursos eram apenas que as fotos estavam em cores preto e branco ou coloridas (como se preto, branco e escalas de cinza também não fossem colorações).



Figura 13 – fotografia de uma aluna da turma 1001 no processo de criação do *corpos mais artes visuais* no 1º bimestre de 2015.

5. Contraste como algo que marca a diferença ou oposição entre elementos suscetíveis de comparação.

Criar contrastes entre o que se quer aumentar ou diminuir a evidência no que está aparente na fotografia. O quanto cada elemento enquadrado (não) chamava a atenção do espectador e assim compunha a ideia do que se queria mostrar.



Figura 14 – fotografia de um aluno da turma 3006 no processo de criação do *corpos mais artes visuais* no 1º bimestre de 2017.

Junto dos *critérios* de composição fotográfica, percebi que muitas vezes o que acontecia era uma certa confusão entre os *critérios* ou invenção de alguns pelxs alunxs. Por exemplo, elxs falavam de “foco” (que não deixa de ser importante, mas não era um elemento que eu tinha percebido tão forte quanto os demais); “perspectiva” como a ideia que a fotografia passava; “cores” apenas para dizer se eram “coloridas ou neutras”; “contraste” confundido com a regulagem dos aparelhos de televisão, “enquadramento” e “luz” pontuados como “perfeitos”, etc.

Embora tenham sido *critérios* chamados por mim dessa forma, só depois comecei a estudar sobre eles e perceber que em uma formação de professorxs, era bastante interessante esse caminho. Estava sendo trabalhado um aprimoramento das

qualidades estéticas que partiram de um olhar descuidado, para um olhar mais cuidadoso, criterioso na forma como as fotografias eram tiradas. Tanto que ao final do trabalho, os relatos sobre os processos ultrapassaram discursos presos a “x professorx precisa saber tirar bem fotos da escola e dxs alunxs” ou apenas “ter contato com a linguagem fotográfica”. Mas que mesmo em fotografias em que não houvesse um conceito/ideia a se retratar, os *critérios* faziam diferença em não mais simplesmente tirar fotos de qualquer maneira. Passaram a pensar no quanto cada *critério* contribuía ou não para a ideia que se queria expor. Tudo era visto e percebido pelx espectadorx e poderia despertar diversas leituras, mesmo em fotos que x fotógrafx tivesse determinado propósito de mostrar.

3.2 Corpos mais música

Após essa gama de informações sobre o corpo, o espaço, e características de composições e leituras artísticas, no segundo bimestre o trabalho chega ao corpo com o enfoque musical. Mas a questão era de que forma essa música seria trabalhada? Foi então que pensei sobre esse corpo que experienciou se colocar no espaço, silenciar (LECOQ, 2010), se apropriar de aspectos da estaticidade na fotografia, pudesse agora ganhar dinâmicas a partir de células rítmicas. Resgatei alguns conceitos também vistos no livro de Artes (UTUARI et al., 2013), que podiam compreender a expansão do universo musical não apenas com instrumentos musicais convencionais²⁴. Comecei a falar que o uso do próprio corpo e materiais cotidianos, que não foram concebidos inicialmente para extrair música, poderiam ser muito fortes e potentes para a criação musical. Como exemplo do próprio livro de Artes, foi estudado brevemente a obra de John Cage e Hermeto Pascoal (UTUARI et al., 2013, p. 177-181). Para ampliar esses conceitos, principiei a trabalhar na prática com um tipo de método que obrigava o corpo a marcar o ritmo com os pés, palmas e, posteriormente, com outras formas de percussão corporal utilizando o método “O Passo”.

O Passo é um método de Educação Musical criado por Lucas Ciavatta em 1996 e, atualmente, utilizado no Brasil e no Exterior. O Passo surge em resposta ao processo altamente seletivo do acesso à prática musical tanto nos espaços acadêmicos quanto nos espaços populares. Sua maior inspiração veio

²⁴ Instrumentos musicais concebidos exclusivamente para fins musicais. Isto é, presentes em bandas, orquestras, já vistos sendo tocado na televisão ou internet, e que o senso comum coloca a serviço daquele fim. Ex.: violão, bateria, guitarra, violino, piano, entre outros.

da riqueza do fazer musical popular brasileiro, principalmente no que diz respeito à relação corpo e música no processo de aquisição do suingue. Baseado num andar específico e orientado por quatro pilares (corpo, representação, grupo e cultura). O Passo introduziu no ensino-aprendizagem de ritmo e som novos conceitos, como posição e espaço musical, e novas ferramentas, como o andar que dá nome ao método, notações orais e corporais e a Partitura d'O Passo. O Passo não trabalha visando este ou aquele tipo de realização. Ele trabalha com a construção de uma base, algo que traz inúmeras possibilidades e abre uma porta, não apenas para os ritmos e os sons, mas para a rítmica como um todo e para uma real aproximação com o universo sonoro. (CIAVATTA, 2009, p. 22)

Para Ciavatta (2009), a prática com “O Passo” se dá a partir de movimentos com os pés à frente e atrás (um passo e seu retorno) com um pé de cada vez, contando até quatro a cada pisada no chão.

Lucas Ciavatta

E (contratempo)

A		1		2		(3)		(4)		
B		1	e	2		(3)		(4)		
C		1	e	2		3		4		
D		1	e	2		3	e	4		
E		1	e	2	e	3	e	4		
F		1	e	2	e	3	e	4	e	
G		(1)	e	(2)	e	(3)	e	(4)	e	
H		1	e	(2)	e	(3)	e	(4)	e	
I		1		(2)	e	3	e	(4)	e	
		(1)	e	2		(3)		4		
J		1		(2)	e	(3)	e	(4)		
		(1)	e	2		3		4	e	

www.opasso.com.br

Lucas Ciavatta

Números (tempo)

A		1		(2)		(3)		(4)	
B		(1)		(2)		3		(4)	
C		(1)		2		(3)		(4)	
D		(1)		(2)		(3)		4	
E		1		(2)		3		(4)	
		(1)		2		(3)		4	
F		1		(2)		3		4	
		(1)		2		(3)		(4)	

www.opasso.com.br

Figura 15 – páginas da apostila do método “O Passo” de Lucas Ciavatta (2009).

Conforme indicado na figura acima, para cada número entre parênteses ocorre a marcação de um passo para frente e outro para trás, sempre começando com o pé direito, marcando os tempos: (1) pé direito à frente, (2) pé esquerdo alinhando ao anterior, (3) pé direito atrás, (4) pé esquerdo alinhando ao anterior. Para números sem parênteses se bate uma palma. A cada sinal da letra “e”, bate-se o joelho da perna que se move para o próximo passo, marcando os contratempos.

A partir dessas sequências, se pode compor as mais variadas frases rítmicas, utilizando diversos instrumentos, principalmente percussivos e a voz cantada ou falada. Inclusive iniciar a percepção sobre as noções do que seria pulso, compasso, tempo e contratempo em música utilizando os próprios corpos.

Não cheguei a trabalhar com canto e instrumentos convencionais junto d’O Passo”, pois o tempo era exíguo para desenvolver tal técnica em um bimestre. Falei apenas que era possível, mas que seria interessante que nos encontros do bimestre pudéssemos incorporar essas propriedades rítmicas de forma a expandir as possibilidades de trabalho musical. Isso porque, tendo essa experiência, futuramente poderiam vir a ser exploradas no exercício da profissão docente, aliados aos interesses do momento em que estivessem dando suas próprias aulas.

Os processos práticos de experimentação se deram em grande parte pedindo a todxs que se levantassem, se colocassem na postura inicial (ibidem p. 36) e iniciássemos o estudo d’O Passo”. Eu mostrava primeiro cada sequência, depois fazíamos juntos e, por último, só xs alunxs. Na medida em que eu percebia dificuldades de algumas pessoas eu tentava fazer próximo de quem era identificadx e, se persistissem as dúvidas, pontuava que se tratava de processo, que demandava estudo e que nem todxs conseguiriam executar imediatamente. Sugeri, ainda, que as composições rítmicas fossem estudadas em grupos para criar integrações entre quem teve mais facilidade com quem não teve, junto do método.

No trabalho com xs alunxs, a ideia era a apropriação de uma noção musical que envolvesse o corpo de forma que elxs criassem/ampliassem vocabulário e repertório rítmicos. Esse trabalho não só poderia oferecer esse material, mas inseriria possibilidades pedagógicas que vem ao encontro do corpo cênico (FABIÃO, 2010) trabalhado no bimestre anterior e x obrigaria a dialogar com mais interfaces artísticas. Isto é, o corpo que experimentou qualidades cênicas de colocação e relações no espaço, agora com “O Passo” poderia articular elementos rítmicos diversos através do movimento e administração de recursos de execução simultâneos.

A exigência do estudo das sequências fez com que os corpos ganhassem mais atenção e ampliação das noções musicais a partir das experiências próprias, percebendo essa experiência nos outros corpos também. Uma vez que há diversas formas de se estudar essas partituras, elx poderia escolher a forma com a qual mais lhe facilitaria o aprendizado. Observando x colega, ouvindo os diferentes sons de cada sequência, gravando ou filmando a sequência feita por ele mesmo, etc.

3.3. Corpos mais teatro

No terceiro bimestre letivo, o diálogo ganhou mais amplitude e se deu a partir do que chamei de *corpos mais teatro*. Dentre as inúmeras formas de se fazer teatro, as escolhidas partiram de alguns aspectos e autores que, na minha visão, integrariam uma forma profícua em uma formação de professorxs. Como o terceiro bimestre começa após o recesso do meio do ano letivo, houve a necessidade de retomar não só os conceitos e processos trabalhados anteriormente, mas também uma abordagem sobre as linguagens artísticas previstas pelos PCN-Arte (2000). Uma vez que já se tinha noção de experiências visuais/fotográficas e musicais/rítmicas, preferi expor as diferenças e especificidades que as artes cênicas têm.

Partimos, então, das bases que permeiam a teatralidade e suas explicitações como possibilidades de criação e composição cênicas, tais como as ideias de catarse, performance, intervenções urbanas, instalações, cenografia, indumentária, visagismo (UTUARI et al., 2013) e suas diferenças, principalmente com o que é mais familiar ao universo dxs alunxs do IE CIEP 179: a linguagem televisiva, cinematográfica e audiovisual. Todas essas informações foram tratadas de forma sucinta, até que se chegasse a uma questão que me pareceu bastante significativa, pois quando xs estudantes imaginavam e falavam sobre teatro, elxs recorriam na maioria das vezes a um aspecto: a fala, a voz. Embora tenha sido explicado sobre as possibilidades de se fazer teatro com a ausência da voz e da fala, procurei problematizar conceitos que trouxeram mais entendimento e que seriam possíveis de articular ao que já vinha sendo trabalhado anteriormente. Foi então que escolhi unir a esses corpos e suas experiências anteriores uma potencialidade vocal. Pois também era uma grande questão, pelxs próprixs estudantes, o quanto x professorx utiliza sua voz na prática docente. A partir de exercícios vocais baseados nessa corporeidade alcançada pela voz (ALEIXO, 2002), começaram os processos práticos.

Pedi que todos levantassem, retomassem a qualidade corporal do início do ano letivo (ibidem p. 36), e a partir dessa postura comecei alguns exercícios vocais baseados em 3 blocos:

Respiração:

- inspirar e expirar atentando para o que movia em seus corpos;
- inspirar e expirar mais profundamente ainda atentando para os caminhos pelos quais o ar passava;
- inspirar e expirar percebendo musculaturas que agiam durante esse trabalho;
- inspirar e expirar concentrando o ar na barriga em vez do tórax;
- inspirar, mobilizar a musculatura abdominal e soltar o ar em som de “S” contínuo;
- inspirar, mobilizar a musculatura abdominal e soltar o ar em som de “S” estacato.

Ressonância:

- colocar a ponta da língua atrás dos dentes incisivos superiores, imaginando que havia um pão de queijo em cima da língua, fazendo-a assentar no assoalho da boca e fechar os lábios;
- inspirar, mobilizar a musculatura abdominal e soltar o ar em som de “M” contínuo;
- repetir os anteriores colocando as mãos para perceber as vibrações em partes da cabeça, pescoço, ombros e peito.

Articulação:

- massagear com as mãos diferentes partes da face, pescoço, ombros;
- retirar as mãos e mobilizar essas musculaturas de forma autônoma.

Após isso, eu disse que iríamos unir os trabalhos de respiração, ressonância e articulação:

- inspirar e soltar o ar em sons de “BR” e “TR” vibrando a língua só com o ar passando;
- inspirar e soltar o ar em sons de “BR” e “TR” vibrando a língua com o som do “M” junto;
- inspirar e soltar o ar em sons de “BR” e “TR” vibrando a língua variando as amplitudes entre grave e agudo (voz fina e grossa) gradativamente.

Por fim, para trabalhar a projeção e mobilizar mais o corpo como um todo, dividi a turma em 2 grupos e coloquei-xs alinhadxs próximos a duas paredes da sala (um grupo de frente para o outro). Nessa posição, a proposta era que trabalhassem a contralateralidade entre braços e pernas, partindo de pés e braços direitos atrás (com cotovelos e punhos elevados na altura dos ombros) em oposição aos membros apendiculares esquerdos à frente. A cada vez que os membros iam atrás, as mãos fechavam junto da inspiração para mover os membros em contralateralidade, soltando o som de U+(cada vogal A, E, I, O, U de cada vez) abrindo as mãos nas vogais, lançando a voz para o grupo da frente.

Em quase todas as aulas do bimestre eram repetidas essas sequências. Foram pontuadas diferenças entre altura (grave X agudo), intensidade/volume (alto X baixo) e duração (lento X rápido) pelo controle da voz. Após isso, tivemos uma aula sobre sotaques de determinadas regiões do Brasil, de características de pronúncia de algumas línguas estrangeiras e suas combinações para composições de personagens e cenas.

Finalizamos essa etapa com improvisações compondo personagens pelas falas, utilizando as variações e alguns jogos (SPOLIN, 2000, BOAL, 2007, SUASSUNA, 1975 apud UTUARI et al., 2013) calcados em um trabalho que não fosse algo externo, dicotômico, separado, mas integrado/integrante desses corpos que também podem ser vozes (ALEIXO, 2002).

Finalizamos os trabalhos com a ausência da voz audível. Isto é, como falar sem usar a voz? Vi nesse ponto um potente trabalho também, porque xs alunxs, durante as improvisações, tendiam a usar objetos imaginários sem cuidado, sem percepção e sem precisão gestual, ou ainda deixando a cena cair em uma “falação” exacerbada sobre o que faziam. Vieram também explicações sobre a complexidade da mímica, a potência da limpeza dos gestos e movimentos, sem contar a utilização do corpo como suporte nos casos de não disponibilizar de material algum para o trabalho em determinadas escolas em que elxs pudessem vir a dar suas aulas²⁵.

Por fim, pontuei ainda que essas integrações podem ser potentes para se pensar um teatro não só a serviço de alguma coisa, mas como área do conhecimento por si só.

²⁵ Pontuei que, enquanto futurxs professorxs, poderiam ir parar em uma escola que não dispusesse de nenhum material físico por falta de verba, muitas vezes. Nesse caso, o que se teria para trabalhar seria o próprio corpo e o corpo dxs alunxs. Além disso, nas primeiras colocações sobre representação havia discursos sobre a presença física do figurino, cenografia e caracterização, aspectos que também podem ser representados pelo próprio corpo.

3.4. Corpos mais dança

Na continuidade da proposta em que os corpos dxs alunxs experienciaram interfaces com a visualidade fotográfica, puderam ter noção do que seria um atravessamento rítmico e suas relações com a voz, é chegado o quarto ponto da experimentação: o *corpos mais dança*. Aqui, volta-se novamente o trabalho para o espaço, mas com um novo olhar: a instrumentalização a partir do conceito concebido pelo parâmetro espaço, através da *kinesfera* (LABAN, 1978), relacionados ao parâmetro forma (MOTTA, 2006) e à corporeidade (ELIAS, 2012). Para tanto, antes de explicar como se deu a metodologia de trabalho nas aulas, faz-se necessário apresentar os conceitos que foram abordados e como eles estabelecem essas relações.

Principio explicando axs estudantes uma das abordagens sobre corporeidade, conforme iniciei minha narrativa do *corpos mais* (ibidem p. 34).

Um dos grandes desafios tem sido subverter a lógica de que a dança é algo separado dos corpos, da/na escola, e tampouco da/na prática pedagógica (vide experiência 3). Uma vez que as aulas são presenciais e as pessoas têm experiências baseadas em aspectos que atravessam seus corpos, as dicotomias precisam ser ultrapassadas. Assim, x alunx futurx professorx pode não pensar que seu corpo é seu “instrumento de trabalho”, mas um elo em diálogo com o que Novarina (2005) diz:

O ator não é um intérprete porque seu corpo não é um instrumento. Porque seu corpo não é um instrumento da sua cabeça. Porque não é o seu suporte. Os que dizem ao ator para interpretar com o instrumento de seu corpo, os que o tratam como um cérebro obediente e hábil na tradução dos pensamentos dos outros, em sinais corporais, os que pensam que se pode traduzir alguma coisa de um corpo para outro e que uma cabeça pode comandar alguma coisa a um corpo, estão do lado da má compreensão do corpo, do lado da repressão do corpo, quer dizer, da repressão pura e simples. [...] Enquanto que o ator não é nem um instrumento, nem um intérprete, mas o único lugar onde a coisa acontece e pronto. (NOVARINA, 2005, p. 13)

Portanto, assim como x ator/atriz, x professorx é o seu corpo no exercício da sua profissão. E isso é extremamente relevante que se coloque para o trabalho em sala de aula em um lugar de formação de professorxs, pois muitas disciplinas pedagógicas no IE CIEP 179 abordam o corpo de forma passiva, submissa ao pensamento. Se essa relação estabelece conexões separatistas, dicotômicas, a ideia é trabalhar o oposto, a integração.

A partir desse entendimento foi frisada a eliminação dos julgamentos de uma prática de dança presa a linhas estéticas ou técnicas específicas. Para então praticar uma dança livre²⁶, que emane do seu corpo sem pré-concepções. Isto é, x estudante do IE CIEP 179, que muitas vezes julga seu comportamento corporal baseado em comparativos de padrões (bonito e feio, certo e errado, simétrico e assimétrico, profano e sagrado), comece a ter a ideia de que menos importam técnicas e classificações. Mas uma dança vinculada ao que venha a reconhecer as potências e poéticas do movimento quando estiver no exercício docente. Reconhecer, enquanto manifestante da dança, o que os corpos propõem e, a partir disso, ter material suficientemente potente para a criação, desprovido de pré-julgamentos.

Segundo Vianna (2005), “o corpo é a síntese da vida e a vida é a síntese do corpo”. Se quando desejar dançar, existir uma preocupação exterior, há uma grande chance da dança ficar refém de raciocínios pessoais, ou baseados na aceitação das pessoas que x estão vendo. A dança livre se incorporou ao processo de criação no IE CIEP 179 em 2017, pois na formação de professorxs, muitxs alunxs do ensino fundamental I têm essa característica: a de movimentar o seu corpo de acordo com suas vontades. O que a criança quiser ser, ela será. Só existirá um parâmetro de julgamento: o que as outras pessoas falarem a ela.

O que vemos, no entanto, é que o domínio da arte da dança, em nossos dias, obedece a certas regras e convenções em função de um ideal estético antecipadamente suposto e proposto. Mas é possível pensar a dança para além desses limites, como uma das raras atividades em que o ser humano se engaja plenamente de corpo, espírito e emoção. Mais do que uma maneira de exprimir-se por meio do movimento, a dança é o modo de existir – e é também a realização da comunhão entre os homens. [...] Mas, **se a dança é o modo de existir, cada um de nós possui a sua dança e o seu movimento**, original, singular e diferenciado, e é a partir daí que essa dança e esse movimento evoluem para uma forma de expressão em que a busca da individualidade possa ser entendida pela coletividade humana. (VIANNA, 2005, p. 105) grifos meus.

As palavras de Vianna (2005) dialogam diretamente com a corporeidade (ELIAS, 2012). A partir dessas relações principiam os trabalhos com dança nas aulas que venho orientando no IE CIEP 179. Mas como estabelecer esses conceitos como

²⁶ “Quando falamos em dança, cada um de nós pode pensar em vários tipos de dança, por exemplo: dança de salão, samba, forró, pagode, do “tchan”, jazz, sapateado, balé clássico, afro, moderno, contemporâneo, entre outros. Quando nos referimos à dança para pessoas cujo corpo apresenta uma deficiência, a primeira idéia que talvez passe pela nossa cabeça é a dança terapêutica, ou a dança expressiva ou livre, usada geralmente para se “soltar”. Mas, pergunto, será que o corpo diferente [que todos são, uns dos outros] está destinado a dançar só certos tipos de dança?” (FREIRE, 2001, p. 39)

pauta/base possível de criação? Muitas vezes se confundem esses conceitos por estarem muito vagos, ou as experimentações com xs estudantes ficarem sem concretude. Foi então que ofereci outro material como suporte para desdobramentos na prática da dança: o conceito de *kinesfera* (LABAN, 1978), a partir dos parâmetros espaço e forma (MOTTA, 2006) como inspiração para a criação em dança.

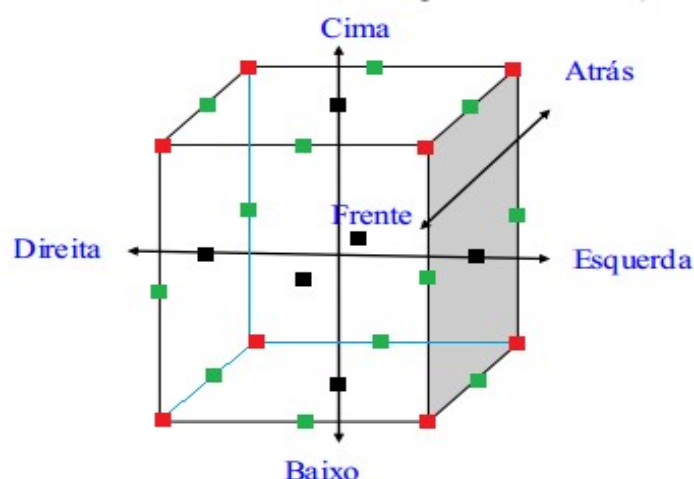


Figura 16 – *kinesfera* de Rudolf Laban. Representada em formato de cubo para representação do conceito para xs alunxs. Ilustração do autor.

O conceito de *kinesfera* (LABAN, 1978) representa os limites de ocupação do espaço de cada indivíduo, a partir de um ponto de apoio no centro do corpo. Dele podem emanar várias movimentações que começaram a ser classificadas a partir da *kinesfera*.

A proposta se deu, a princípio, se estendendo os membros superiores até alcançar cada ponto marcado no cubo e criar movimentações a partir desses pontos. Com essa base, xs alunxs foram provocadxs a entender como seu corpo se relaciona no espaço de forma uni, bi e tridimensional expostas na figura. Em preto estão as unidimensionais: cima, baixo, frente, atrás, direita, esquerda. Em verde estão as bidimensionais (soma de duas unidimensionais): cima+frente, cima+atrás, cima+direita, cima+esquerda, frente+direita, frente+esquerda, atrás+direita, atrás+esquerda, baixo+frente, baixo+atrás, baixo+direita, baixo+esquerda. E em vermelho estão as tridimensionais (soma de três unidimensionais): cima+frente+direita, cima+frente+esquerda, baixo+frente+direita, baixo+frente+esquerda, atrás+cima+direita, atrás+cima+esquerda, atrás+baixo+direita, atrás+baixo+esquerda.

Depois de algum tempo, percebi que havia muitas possibilidades de movimentações corporais dentro do cubo em inúmeras combinações²⁷. E essas movimentações passaram de meras classificações para aplicações dos conceitos nos experimentos com dança relatados pelos adolescentes.

Além disso, faço o estudo dos parâmetros espaço e forma (MOTTA, 2006) serem trabalhados conjuntamente devido à sua afinidade. No estudo desses parâmetros, não são somente as perspectivas dimensionais e externas que entram em jogo, mas as suas relações intrínsecas. É importante destacar que

existe uma correlação entre este espaço adimensional do movimento [inscrito no ser da presença, isto é no tempo] e a sua conformação exterior no espaço tridimensional. A chamada “linguagem” da dança enquanto concretude física se estabelece no espaço tridimensional, desenhando uma paisagem dançante, através de formas simbólicas imaginárias numa visibilidade. Qualquer movimento define ambiências. Situações estas que configuram, definem e instalam posicionamentos, numa correlação dialética da dinamogenia interior e exterior que a forma entretém. (LIMA, 2002, p. 37).

Essa ideia traz consigo a contemplação de que a dança vai muito além dos referenciais trabalhados. Usar essa metodologia de trabalho numa formação de professorxs me trouxe um olhar de retroalimentação. Isto é, um resgate dos conceitos e perspectivas que tive contato na graduação em dança e que pude transpor para a utilização numa formação de professorxs com bastante proveito.

Em 2015, esse trabalho me conduziu muito sobre a prática de danças populares e circulares. Mais uma ideia para além da geometria: círculo como disposição espacial onde todos se veem e a energia envolvida não se interrompe, é cíclica. O Cacuriá²⁸ e a Ciranda²⁹ foram as danças praticadas a partir do círculo. Após uma breve explicação das suas origens, partimos para a prática e possíveis desdobramentos em composições e interfaces artístico-pedagógicas. Dentre as outras danças populares que não necessariamente são dançadas em roda foram trabalhadas o Samba (a partir do Jongo)³⁰, e o Maculelê³¹, em diálogo com o projeto (A)Massa³².

²⁷ Ver mais em Fernandes (2006, p. 201-208).

²⁸ Dança brasileira de roda, animada por instrumentos de percussão, que surgiu nos festejos do Divino Espírito Santo e em festividades juninas no Maranhão no início da década de 1970.

²⁹ Dança de roda originária das cultura espanhola e portuguesa. Chegou ao Brasil no final do século XIX nas regiões Norte e Nordeste, acompanhada por versos cantados e movimentos figurados.

³⁰ Dança associada ao legado cultural africano no Brasil e que influenciou fortemente na formação do samba, e das culturas populares brasileiras como um todo. Segundo os jongueiros, o Jongo é o avô do Samba. Dentre seus principais passos se encontram o “mancador”, o “tabiado” e o “amassa café”.

³¹ Dança de origem africana e indígena a partir de uma arte marcial armada. Atualmente é uma forma de dança que simula uma luta tribal usando como arma dois bastões, chamados de grimas.

Em 2016 e 2017 as propostas se deram em torno da incorporação dos conceitos e suas apropriações em aulas teóricas e práticas que os estudantes pudessem fazer suas próprias conexões. As formas mais utilizadas em 2016 foram do movimento como ferramenta pedagógica para a alfabetização, o aprendizado da leitura, escrita, partes do corpo, números, horas e frações. Já em 2017, as formas subjetivas deram lugar a experimentação com dança e trouxeram um diálogo profundo sobre a corporeidade (ELIAS, 2012) com o conceito de *kinesfera* (LABAN, 1978). Foram solicitadas que as experimentações se dessem de acordo com inspirações espaciais escolares, por meio dos parâmetros espaço e forma (MOTTA, 2006). Por esse motivo, algumas construções coreográficas surgiram a partir de diferentes lugares da escola, colocando em diálogo os conceitos e os movimentos corporais. Para exemplificar, apresento algumas sequências feitas em grupos com os seguintes temas:

Turma:	Tema:	Lugar da escola em que dançaram: (vide planta baixa do IE CIEP 179, p. 67)	Observações:
3004	Sujeiras/bactérias	Banheiro masculino do terceiro andar	Sequência coreográfica feita por alunas com movimentações em deformação ³³ e movimentos circulares em torno de um dos corpos.
3004 e 3001	Plantas, a luz, a terra e o ar	Jardim/horta no térreo	Sequência coreográfica baseada no crescimento e movimentação das árvores e plantas encontradas na escola em contato com a terra, a luz e o ar em diferentes relações de velocidade.

³² “Projeto idealizado por nós, professoras de Artes e Laboratório Arte-Educação e pela Animadora Cultural em 2015 para problematizar questões sobre as culturas eruditas, populares e de massa.

³³ [estudo da topologia da forma] na dança e dos processos envolvidos na sua caracterização estilística, analisa a questão sob dois eixos básicos: a deformação funcionando como um fator desestabilizador de uma composição motriz ordenada segundo aspectos de uma configuração mais definida por referenciais da forma corporal pautados na geometria euclidiana.” (LIMA, 2004, p. 70-71, apud MOTTA, 2006, p. 103)

3001	Baleia encalhada na praia de Ipanema em novembro de 2017	Pátio	Variações de força entre o forte e o suave (MOTTA, 2006) e uso de tecidos azuis e brancos.
3001	Círculo vital	Pátio	Sequência inspirada no Balé Clássico fixo na técnica e suas diferenças de apropriação pelas corporeidades em trânsito (lugar de trânsito).
3002	Espelhamento	Rampa do segundo andar	Diferenças de um mesmo movimento sendo executado por corpos diferentes e suas características.
3003	<i>Bullying</i>	Rampa do segundo andar em frente ao mural superior externo	Lugar de muita visibilidade, onde os corpos e suas movimentações estão muito expostas, tanto quanto os conteúdos dos murais. E ainda a crítica pejorativa do comportamento de uma aluna que sofria <i>bullying</i> . A sequência coreográfica envolvia ações de vaidade relacionadas ao uso de maquiagens e roupas específicas por uma aluna, e atitudes de repúdio ao seu uso por outras integrantes.
3005	Educação submetida à ditadura	Sala 11 (a maior sala de aula da escola)	Composição a partir de marchas e movimentos impostos por determinadas pessoas de poder e suas reflexões na educação.
3006	Alienação dos movimentos repetidos e	Refeitório	Movimentos inspirados nas repetições do dia a dia da fila para lanches e almoços, seus percursos

	obrigatórios		para sentar às mesas, talheres levados ao prato e à boca, devolução dos utensílios para a limpeza.
--	--------------	--	--

Tabela 2: avaliações do 4º bimestre no trabalho com *corpos mais dança* em 2017.

Chego ao final dessa experiência com uma descrição de trabalho que se deu de forma extremamente potente. A partir das narrativas consigo visualizar um ciclo, pois principiei com as ideias do que eu gostaria de propor para os corpos no IE CIEP 179. A partir das somas dos *corpos mais* também consigo perceber a finalização dos processos, em total conexão, significando “que não há barreiras (‘/’), há somente soma e relação (‘e’) em rizoma, superando o paradigma do ‘ou’ e lançando o paradoxo do ‘e’” (ELIAS, 2012, p. 8). As corporeidades (ELIAS, 2012) apresentadas como enfoque da pesquisa foram sendo exploradas de forma crescente. Ao passo que alguns conceitos e processos eram experienciados para um diálogo específico, outros eram aproveitados como desdobramentos por já terem sido experienciados. Isto é, visualizei um corpo que entendeu suas partes e articulações com o espaço na fotografia (estático), ganhou dinâmica a partir do ritmo com o método “O Passo”, reconheceu suas propriedades vocais em possíveis explorações cênicas, e finalizou com uma perspectiva a partir desses corpos que vivenciaram tudo isso, traduzidos em dança.

* * *

As narrativas me fizeram analisar esmiuçadamente cada um dos processos de trabalho e buscar, não só para a construção desse estudo, mas para o melhor aproveitamento pelxs estudantes do que vinha sendo aplicado.

Portanto, aqui retorno à premissa que norteia todo esse estudo: o quanto a prática dos *corpos mais* propiciou a criação de materiais, vocabulários e repertórios artísticos. Assim como o despertar de potencialidades criativas no sentido dos corpos terem por si grande capacidade de desenvolver inúmeras possibilidades de exploração com xs futurxs alunxs quando estiverem exercendo a profissão docente.

Aproveito para fazer uso de alguns relatos dxs próprixs estudantes, solicitados por escrito ao final dos processos, que me auxiliaram a trilhar esses caminhos de 2015 a 2017.

Para mim, foi extremamente gratificante ter presenciado cada aula neste ano, pois a cada bimestre eu pude aprender um pouco de cada coisa. A dinâmica das aulas foram importantes para meu desenvolvimento pessoal, pois tive a noção de tempo, espaço, postura, etc. Levarei estes aprendizados por toda a minha trajetória. (R. C.)³⁴

O aprendizado em arte foi muito construtivo em minha vida, aprendi diversas coisas que nem sabia que existiam, principalmente no nosso último encontro que falamos sobre dança, onde eu vi coisas semelhantes ao que já estava acostumada na minha vida. Sim, o meu corpo está diferente e levarei comigo tudo que adquiri durante esse ano para minha vida. (J. V.)

Desde o começo do ano até aqui, pude aprender coisas que vou levar para o resto da minha vida, passando pelo enquadramento, pelo eixo do corpo e chegando ao ritmo e sincronia. Apesar de eu já ser uma grande fã de artes, tive a oportunidade de desfrutar de grandes conhecimentos do mundo artístico e poético. Sempre serei grata ao senhor por ter me acrescentado, e por ter feito eu ver um outro lado da vida, muito mais puro e belo! (L. P.)

Eu que agradeço ao senhor por me proporcionar novas experiências. Cada uma delas tenho a convicção de que poderei utilizar algum momento ao exercer a formação docente. A primeira que me trouxe uma perspectiva diferente à fotografia no 1º bimestre, uma coisa que amo muito, pois aprendi que a foto pode de alguma forma passar alguma mensagem [...] As outras foram teatro, música e dança. Outras artes que também amo, o teatro não tanto porque não sou muito boa, mas amo músicas e dançar, sempre fui louca por balé, mas já desisti de tentar ser uma bailarina. Uma coisa que acho muito interessante é que podemos transformar nosso corpo no que quisermos, posso até ser um avião! (C. M.)

As aulas de artes foram muito importantes na nossa formação de professores onde aprendemos muitas coisas que mudaram o nosso olhar sobre a educação. Obrigada pelo ano letivo. (J. P.)

Esse ano foi muito agitado, mas de muito aprendizado em artes, aprendi que podemos ir além e explorar muito mais que meu corpo, minha mente e meu espírito, aprendi e descobri vários talentos que posso ser um avião e um ventilador, podemos ir além para educar os alunos, e não uma sala rígida apenas de livros e cadernos. Podemos usar a imaginação. (M. A.)

[...] tive certeza que qualquer pessoa pode dançar, vivenciando seu movimento no espaço, tendo concentração e postura, saber deixar levar pela música e acreditar naquilo que está fazendo. O Corpo deve estar ligado com a mente e não se importar com o que está sendo falado sobre você. [...] me fez entender que ser professor exige uma boa voz, exige gestos e movimentos corporais. (B. C.)

Apreciei uma radical mudança dentro do meu corpo e a modificação total no modo de pensar sobre o que me apresentam. [...] o pensar, olhar sensível, postura, tempo e contratempo, a importância da corporeidade e a opinião coletivas. (L. C.)

Me sinto diferente em muitos sentidos, presto mais atenção em minha postura, consigo refletir mais sobre as coisas no dia-a-dia, então estou diferente, graças ao senhor e todo o corpo docente. (A. M.)

³⁴ Utilizo apenas as iniciais dos nomes para preservar a identidade dxs studentxs.

Meu corpo já não é mais o mesmo que chegou aqui em 2015, ele foi evoluindo de acordo com o tempo. (P. V.)

Com o senhor aprendi bastante, pois o senhor me deu o privilégio de querer arte para minha vida. Dancei, fui atriz e fotógrafa. Meu corpo mudou bastante depois das suas aulas, pois me sinto mais disposta. Obrigada por tudo!!! (R. S.)

[...] conforme o ano foi passando aprendemos várias maneiras, de como manter o corpo, ajudar a voz e de como agir com calma e clareza, sem demonstrar medo e encontrar suas emoções. Senti uma enorme diferença, principalmente de como agir, sempre olhar em ponto fixo e sempre com o pé em linha reta, essa postura ajudou muito nas apresentações de seminários e no TCC. (T. S.)

Meu aprendizado em arte foi muito fundamental, pois não foi somente teórico, e sim também prático. Trabalhamos a dança, a música, os movimentos, e também aprendemos a entrar em cena em relação ao meio artístico. Uma experiência muito favorável para mim [...] e também exercitar o nosso pensamento crítico em comparação aos temas geradores e polêmicos atuais, a qual envolve a relação entre professor X aluno. (L. P.)

Eu que agradeço pelo ensinamento. Após a cobrança com a postura eu voltei a ter uma melhora na forma de andar [...] Aprendi a olhar a arte de uma outra forma, até mesmo na hora de bater uma foto. Muito obrigada professor pelo cuidado que teve com cada um de nós nos observando e nos fazendo ser professores melhores. (Y. G.)

Eu mudei radicalmente. Tanto no meu comportamento, tanto na minha forma de falar, principalmente no 2º, 3º e 4º bimestres, pois tentei participar da melhor forma nas práticas. (A. M.)

Estou completamente grata e “satisfeita” com o que aprendi esse ano (essas aspas significam que quero continuar a estudar e contemplar a arte!) Aprendi muitas coisas e percebi que arte não é só uma matéria ou conteúdo escolar, arte é necessária para a vida. Meu corpo melhorou muito” [...] principalmente por me “fazer” mais humana! (C. A.)

Esse ano pude compreender a importância da Arte para a Educação Infantil [...] cheia de conteúdo e coisas para ser ensinada [sic]. Não é necessário levar meu aluno a uma galeria de Artes para apreciar e que eu posso mostrar as coisas ao meu redor e transformar aquilo em artes. (F. F.)

Todos esses depoimentos me fazem entrar na próxima experiência, na qual considero que essas práticas são práticas dançantes e o quanto a escola e as pessoas que a habitam são modificadas. Elas dançam.

4. EXPERIÊNCIA 3 – ESCOLA DANÇANTE

[...] o espaço e as modulações de corporalidade nele são disparadores da investigação e apreensão do mundo; geram movimento, deslocamentos, intensidades, sentidos e ressignificações. São os disparadores e são resultantes da própria exploração, são marcos dessa co-habitação (MERLEAU-PONTY, 2004; 1999). São experiências em “primeira mão” e ao mesmo tempo, desde sempre culturais, atravessados por sentidos, construções prévias à experiência. Assim as crianças me permitem re-apreender o mundo, re-encontrá-lo de modo sempre assombrado, reiniciando ações, gestos que cruzam passado, presente e futuro (CAON, 2015, p. 137)

[...] passo a ver cotidianamente no convívio com as crianças outras formas, outras formações espaciais que esses corpos desenhavam. Corpospaço, corpo e espaço em co-habitação. As metáforas espaciais surgem como literalidade dessas explorações corporais no mundo da vida e como metáfora propriamente dita das qualidades de movimento, das interações entre os corpos. (CAON, 2015, p. 117-118)

Esta experiência de uma *escola dançante* já vinha sendo falada por mim e pelos estudantes, sobretudo durante as práticas com dança na escola, sem atentar que poderia ser uma vertente de estudo. Certo dia, em diálogo com meu orientador é que me foi alertada que seria uma ideia bastante promissora, e os aspectos que emergiram desse tema serão esmiuçados a partir de agora.

Tudo começou quando, durante uma aula, despretensiosamente uma aluna da turma 3003/2016 mencionou que considerava o IE CIEP 179 uma *escola dançante* porque em muitos, para não dizer em todos, os eventos da escola temos a presença da dança. Seja ela mais formalizada e ensaiada voltada para uma apresentação, seja por dançar ouvindo uma música colocada para ambientação. Essa reflexão me pôs novamente a pensar sobre a prática corporal provocada durante os processos.

Além disso, retomo algumas reflexões sobre conversas informais e que me fizeram chegar à ideia de *escola dançante*. Dentre elas, de duas professoras da graduação em dança que me falaram em determinadas ocasiões:

nem toda prática corporal feita na escola é dança. (professora Mabel Botelli, docente da UFRJ em uma conversa informal em 2016)

ora, se você coloca o corpo como o centro das experiências e dele partem os diálogos e conexões com as outras linguagens, será mesmo que você é um professor polivalente? De acordo com o que você está me dizendo, Massuel, você é um professor de dança. (professora Silvia Soter, docente da UFRJ em uma entrevista para sua pesquisa de doutorado no final de 2015)

Nisso, me vi entre os aspectos potentes e poéticos os quais me fazem refletir que uma escola pode ser dançante a partir da dinâmica como são tratadas várias situações na escola; como vislumbrar coreografias e experimentações poéticas a partir do que os corpos emanam sobre determinadas situações. E isso nada mais seria que alimentar esse relato com proposições pensadas e com as quais acredito serem provocadoras, assim como as corporeidades que habitam a escola.

Para iniciar essa discussão, Helenita (apud MOTTA, 2006) afirma que

“Dança é todo movimento transformado em arte” e é daí que ela parte. Nossa asserção vai ao sentido de “empoderamento”, transbordamento: movimento isomorfado, mas a explicação desta afirmação demandaria uma outra produção. Entretanto, a atenção que damos às afirmações acima se apega à palavra “transformado”: dançar é *trans-formar* o movimento em arte. Mas, para ser arte, este movimento é transformado exatamente no quê? O que o definiria como arte e o diferenciaria do mover cotidiano? No momento, seguindo na direção de muitos pesquisadores, coreógrafos, estetas e dançarinos, admitamos que “todo movimento de dança é gesto, ou um elemento na exibição do gesto” [...] O essencial à dança é o movimento transformado (para Helenita, movimento rítmico) em arte, ou seja, **o que funda a dança é o gesto**. Perante processos lógico-formais e/ou intuitivos imputam-se as possibilidades da existência da dança – são seus fundamentos: **o como se funda a dança**. Ainda nos resta uma questão: em que (onde) se funda a dança? A resposta, evidentemente, poderia ser questionada por muitas outras demandas; mas, no corpo dessa pesquisa, ela tem uma procedência que nos parece óbvia. **A dança se funda no corpo**. (MOTTA, 2006, p. 86-87, grifos da autora).

Então, se estamos falando de uma dança que se funda no corpo, e que desses corpos partem os gestos para transformar o movimento em arte (MOTTA, 2006), é possível afirmar que o IE CIEP 179 dança. A *escola dançante* deixa de ser uma ideia e passa a ser fundamento, como afirma Motta (2006), desde que tenhamos um olhar poético e façamos deles potências para criação.

Se esses conceitos entrelaçados se fundam nos corpos, podemos afirmar que estudantes, professorxs, funcionárixs, direção, equipe pedagógica, enfim, todxs nós dançamos, pois as vivências na escola estão fortemente relacionadas ao que seja dançar. Dentre alguns exemplos estão:

- Planejamentos (reuniões de PPP, planos de curso, planos de aula, reuniões de equipe, projetos interdisciplinares, preparação e separação de material didático, encontros entre professorxs dentro e fora da escola, etc.);
- Execução dos projetos e negociação de vários aspectos (reserva de sala, equipamentos da escola, (não)aceitação de propostas por professorxs, alunxs, etc.);

- Marcação de encontros/saídas culturais fora dos (ou durante os) horários letivos para organização de inúmeras situações;
- E-mails, documentos, formulários, avisos e quaisquer outras formas de ação escrita, falada ou dirigida para a realização de atividades;
- Deslocamentos diários de casa para a escola e vice-versa;
- Deslocamentos dentro da própria escola;
- Execução das atividades em geral (fatores que demandem de tempo e esforço dx professorx ou dx alunx para fins educacionais).

Essas situações estão diretamente relacionadas a tipos de atividades que serão de extrema importância para futurxs professorxs, pois se desenvolvem a

[...] partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em variadas linguagens, desenvolvendo a auto-expressão e aprendendo a pensar em termos de movimento. (SCARPATO, 2001, p. 59)

Embora seja, para muitas pessoas, óbvio, no IE CIEP 179 não é tão óbvio assim. Falo isso, porque se em um Instituto de Educação muitxs professorxs (de disciplinas pedagógicas, inclusive) negligenciam ou menosprezam as potencialidades corporais, que expectativas profissionais estão sendo formadas nessas instituições?

Retorno ao que narrei na experiência 2, quando a equipe escolar ainda trata o componente curricular Arte como “Educação Artística”, e busco pensar nas situações que, possivelmente, essxs alunxs irão se deparar quando estiverem exercendo sua profissão docente.

O que se percebe é que majoritariamente em eventos ou situações em que a dança aparece através de grande visibilidade³⁵, com as turmas com as quais eu trabalho no IE CIEP 179 há a consideração das características corporais individuais e dos processos de criação de forma coletiva. Com as outras turmas se estabelecem classificações, conforme o que o sistema educacional vigente (SEEDUC/RJ) e o pensamento de muitas academias de dança defendem.

O desconhecimento do valor da dança por parte de coordenadores pedagógicos, diretores de escolas e a falta de especialistas sérios levam a um ensino confuso, sem fundamentação e reflexão. A dança na escola não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de um padrão

³⁵ Eventos em que há apresentações para toda a escola.

técnico imposto, gerando a competitividade entre os alunos. (SCARPATO, 2001, p. 59)

Isso é notório quando, uma série de falas da parte da equipe pedagógica, dizem que “tais e tais turmas dançaram muito bem e foram melhores que outras tais e tais turmas”. Esse tipo de relação nada tem a ver com o processo de pesquisa, criação e construção artística de cada turma ou alunx, mas apenas com o resultado. Muitas vezes nem pode ser chamado de resultado, mas uma amostragem de processos ainda em construção. É preciso pensar e refletir mais sobre: que movimentos estão sendo produzidos na escola? Considerando que os movimentos da/na escola não estão separados das vidas que a habitam. São esses mesmos corpos e seus atravessamentos que fazem essa gama de situações acontecerem ou não.

Esse pressuposto aponta para o que uma *escola dançante* de fato é: um lugar preenchido poeticamente por tantas situações de vida refletidas em corporeidades que se relacionam a todo instante. E isso é o que pode ser substancial para uma educação que ultrapasse formatos e pré-concepções sobre o que é dança, dança na escola, dançar ou lecionar. Nesse sentido é que defendo a ideia de uma *escola dançante*. Uma escola que se volte para as corporeidades e os habitares poéticos (CALFA, 2010) de todos os agentes que fazem dela ser o que é. Uma consideração corporificada das experiências que estão presentes, diretamente relacionados aos caminhos trilhados por esses corpos, e que estão imersos em um lugar poético de construção. Construção de conhecimento, construção de identidades, construção de valores, construção de saberes, construção de olhares, construção de corporeidades, construção de suas próprias construções.

A partir disso, há diálogos com a Dança Educativa³⁶ (LABAN, 1990) que geram contribuições significativas para se pensar uma *escola dançante*. Segundo Scarpato (2001, p. 62):

³⁶ “A terminologia Dança Educativa foi apresentada por Laban em seu livro Dança educativa moderna (São Paulo: Ícone, 1990). Há outras terminologias do ensino de dança em escolas: dança criativa, dança expressiva, movimento expressivo, educação pelo movimento, que usam na íntegra ou em partes a Teoria de Laban. [...] O ensino de dança valorizado e proposto nos PCNs (1996), tem como fundamento os pressupostos de Laban, embora só os cite na bibliografia. Como a grande maioria de professores de dança, que hoje estão na escola, é formada em Educação Física, Dança ou Artes e poucos conhecem a Teoria de Laban, os PCNs deveriam ser mais explícitos quanto aos princípios e proposta de dança que assumem.” (SCARPATO, 2001, p. 67)



A Dança Educativa atravessa os aspectos da ilustração acima e me fazem refletir sobre o quão complexa é uma *escola dançante*. Faz-me refletir que dançar é tudo isso, porém preenchido pela poesia do que não se consegue verbalizar, mas se encontra em

Lo que pasa ahora, lo que nos pasa, es que la vida se convierte en una especie de sucesión discontinua de sacudidas, sin que ninguna de ellas llegue a configurar una experiencia humana reconocible, asumible, asimilable, e integrable. Hay una especie de vacío entre los hombres y su destino. Como si las experiencias fueran independientes de las personas. Como si fueran imposible ya hablar de una experiencia propia y, por tanto, de una vida propia. Y como si fuera imposible también toda transmisión de esa unidad de vida y experiencia. (BONDÍA, 2015, p. 31)

Portanto, o vazio que menciona Bondía (2015) está relacionado às situações escolares que não são necessariamente reconhecidas como dança pelo senso comum ou pela maioria das pessoas na escola (SACARPATO, 2001). Mas que está presente em vários momentos do cotidiano escolar. E que a partir disso posso afirmar: uma das coisas mais se faz no IE CIEP 179 é dança. Ou seja, as situações e demandas da escola, que passam por mim e pelos estudantes que vivenciam a prática dos *corpos mais*, passam a olhar poeticamente para essas situações e explorá-las como possibilidades dançantes.

4.1. Os planejamentos dançam

Tratar do planejamento diz respeito a muitos fatores, inclusive das (não)pré-disposições presentes no cotidiano escolar. Cronologicamente, é preciso falar do retorno do recesso de fim de ano, quando o IE CIEP 179 propõe uma reunião geral abordando todo o percurso do ano letivo que se inicia. Nessa reunião o reencontro com colegas, as atualizações sobre os acontecimentos de vida de professorxs e alunxs são postos em pauta em conversas paralelas, encontros, abraços, beijos. Nesse início de ano há ainda algumas festas de formaturas do ano anterior que atravessam esses comentários e promovem risadas, divertimentos, “comes e bebes” que já podem ser explorados poeticamente; eles já podem ser dançados.

O planejamento, para além do papel, vêm sendo feito por mim, pela Animadora Cultural³⁷ e pelas outras professoras de Artes e Laboratório Arte-Educação, e algumas professoras de disciplinas pedagógicas no intuito de integrar saberes, diálogos e práticas em comum que serão explorados durante o ano letivo. A dança então começa quando a SEEDUC/RJ, a direção, e/ou a Coordenação Pedagógica divulgam de forma arbitrária e moderadora³⁸ os nomes dxs professorxs responsáveis por cada projeto, evento, murais, etc. Esse costume é bastante árduo e motivo de muitas reclamações por parte de professorxs, pois não há consulta prévia a elxs, apenas delegação de funções coordenativas das demandas. Só nessas situações já dariam para criar sequências coreográficas e inspirações para criação em dança, pois há potências, sensações, preenchimentos que mostram seus (des)interesses, (des)estímulos, revoltas, alívios, etc. Para negociar com essas questões já vislumbro o que muitxs professorxs mencionam pela expressão “jogo de cintura”. Esse jogar de cintura me faz recorrer a pensar a dança nas considerações que envolvem os planejamentos e que perpassam todo o fazer pedagógico. Os diálogos (des)acertos entre a equipe, professorxs e turmas. Após esse (des)encaixe há ainda uma série de conversas entre essxs professorxs responsáveis por cada demanda, além dos seus planejamentos de aula, obviamente.

No caso dos planos de aula, por se tratar de uma formação no curso normal, é interessante como esse planejamento gera inspirações, desgastes, (des)respeito e

³⁷ Animador Cultural é um cargo efetivo vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) segundo a Emenda Constitucional nº 44/2010 da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ). No IE CIEP 179, a Animadora Cultural que, dentre outras atribuições, busca atividades artísticas e culturais para integrar às práticas pedagógicas em diversos espaços.

³⁸ Termo criado por mim a partir de um comentário da professora de História quando disse: -“não adianta a gente querer isso ou aquilo, porque esta escola tem poder moderador”. Baseado no poder imposto por D. Pedro I quando outorgou a constituição de 1824 com apenas um partido político centrado na figura dele mesmo.

impaciência por parte dxs estudantes. Digo isso, porque um questionamento que venho me fazendo desde a graduação é: como fazer com que o planejamento aconteça de forma significativa? Este estudo não dá conta dessa resposta, mas vislumbro algumas pistas quando me coloco no lugar de estudante. Dessa forma, relaciono às aulas que eu “atuo” como professor. De lançar mão do que o planejamento prevê e dialogar com o que xs alunxs estão querendo fazer, discutir, produzir. Por exemplo: durante um dia em que apresentei o contrato da disciplina de Arte³⁹, além de explicar o conteúdo do contrato, precisei falar sobre o uso do “x” na ausência de indicação de gênero (ROLOFF et al., 2015), o que gerou uma grande discussão em uma turma sobre gênero e se desdobrou como potência para criação em dança em bimestres posteriores.

O quanto esse planejar de fato se cumpre? Se eu fosse pensar numericamente, existe uma gama de questões presentes que também dançam. Quantas aulas, quantas semanas, quantos feriados, quantos adiamentos de aulas que estavam previstas por “n” motivos (falta de estrutura como luz, água, salário, limpeza, pessoal, violência no entorno, trocas de dias por atividades didático-pedagógicas, e o quanto esses fatores rendem debates e reflexões posteriores sobre esse educar em arte atravessado por esses contextos.

Ao final de cada bimestre há uma semana (ou alguns dias a mais) de provas em que os tempos de aulas são reduzidos e após há aplicação das provas teóricas. Nesses tempos reduzidos há uma cobrança de presença rigorosa da escola, pelo descaso de diversxs professorxs e alunxs que acham aquilo não ser significativo ou de tempo sem propósito. Nesse mesmo bojo estão datas de pontos facultativos e dias letivos considerados “mortos” (como antes do carnaval, final do ano letivo, semanas com 2 feriados alternados, etc.), pois não há possibilidade de iniciar os conteúdos planejados pelo baixo quorum, e mesmo preguiça de docentes e discentes.

Essa é uma abordagem do que acontece no IE CIEP 179 que dialogo com o “jogo de cintura” e com o “dançar conforme a música”, indicando que os planejamentos dançam nesse sentido. E ainda, se torna muito maior se considerarmos o dia a dia dentro da escola com cada disciplina, cada prática pedagógica, cada abordagem metodológica e como esses planejamentos irão se adequar aos dias e fatos.

³⁹ Contrato pré-elaborado pela escola. Vide anexo F.

4.2. Xs professorxs dançam

Haja vista que dançar compreende muito além do que o senso comum considera, para xs professorxs, isso envolve muito mais do que andar pela escola. Envolve percorrer questões/afetos dentro de si mesmo e os colocar em contato com todas as demandas e estruturas que são inerentes à profissão de professorx. Envolve o mesmo “jogo de cintura” mencionado no planejamento, e ainda questões de mediação⁴⁰. Mediar seria, portanto, encontrar meios de provocar a produção de conhecimento como finalidade dentre inúmeras atribuições solicitadas pela SEEDUC/RJ, direção, coordenação pedagógica, orientação educacional, conteúdos, contextos dxs estudantes.

Todas essas atribuições não são nada simples de mediar. Em cada uma delas reside saberes, que vão desde o cansaço físico, passando por estruturas corporais, anatômicas e fisiológicas até os mais profundos sentidos psicológicos. Ao ingressar no magistério existe uma gama de exigências declaradas no edital de ingresso, no desempenho da função, mas também existem várias outras atribuições com as quais x professorx só se depara no exercício do magistério. Esse emaranhado de aspectos e atravessamentos que percorrem o corpo dx professorx, posso chamar de dança. Se anteriormente, Helenita (apud Motta, 2006) diz que “Dança é todo movimento transformado em arte”, aqui se inclui a arte de desempenhar todos esses papéis em um único corpo: o dx professorx. Por exemplo: explorar poeticamente os deslocamentos dx professorx em um dia letivo já seria potente para criação em dança.

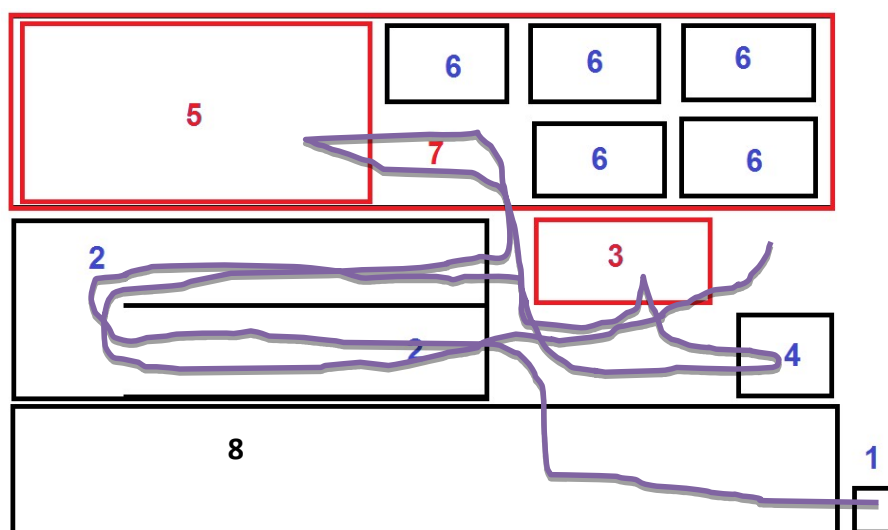


Figura 17 – planta baixa do IE CEP 179. Ilustração minha.

⁴⁰ Segundo o dicionário Aurélio da língua portuguesa (2017), mediação é:

1. ato ou efeito de mediar.
2. ato de servir de intermediário entre pessoas ou grupos; intervenção, intermédio.

Legenda:

1. Entrada da escola (térreo)
2. Rampa (entre os andares)
3. Auditório (1º andar)
4. Sala de professorxs (1º andar)
5. Quadra (3º andar)
6. Salas de aula (1º e segundo andares); sala de artes (3º andar)
7. Pátio no térreo, incluindo abaixo dos números 3, 4, 5 e 6.
8. Horta/jardim e estacionamento (área externa no térreo)

O tracejado representa o deslocamento mais comum que a maioria dxs professorxs executam na escola a cada dia.

Além do deslocamento dentro da escola, ainda há a locomoção de casa para a escola, considerando todos os desafios que envolvem esses percursos geográficos expostos na experiência 1 (violência, engarrafamento, calor, chuva, enchentes, etc.). Eles devem ser considerados, pois mostram que o corpo (não só dxs professorxs) carrega essas memórias para dentro da escola. Muitas vezes, mais do que se possa imaginar.

Assim, é possível considerar a corporeidade dx professorx em sentido rizomático (DELEUZE E GUATTARI, 2000), tanto quanto o objeto de estudo que são os corpos dxs normalistas. Para ser mais específico, essa complexidade de negociações, mediações, atribuições e afazeres dx professorx x torna um ser dançante, pois pode transformar o movimento em arte (MOTTA, 2006). E mais, é um dos agentes que mais trabalham para que efetivamente a escola dance.

4.3. Xs normalistas dançam

Para chegar ao objeto mais específico deste estudo que é o corpo dx normalista, é preciso considerar todo o caminho traçado até aqui. Assim como axs professorxs, há atribuições dadas a elxs, tais como: normas, disciplinas, prazos, trabalhos, provas, estágios, formação. Enfim, muito do que envolve todo o processo em que estão imersos os corpos dxs estudantes.

Para chegar ao corpo dx alunx do IE CIEP 179, há que se recorrer aos contextos mencionados na experiência 1. Corpos que muitas vezes, ao contrário de como agiam em suas casas ou fora da escola, não se manifestavam em uma dada circunstância. Às vezes por timidez, desconhecimento da turma, dxs professorxs, da escola, etc. Os primeiros encontros em sala de aula percorrem um entender e perceber o que viria a ser um curso normal e como esses corpos responderiam a essas, por ora, questões. Alunxs extremamente contidos a ponto de se fecharem ou falarem baixo demais. Até irem se

soltando e comentando com xs colegas próximos. Ao passo que o tempo, as aulas, os encontros vão acontecendo, as manifestações vão dando lugar a esse desvelar de ações próprias, comentários, relação com exercícios práticos, falar mais alto, levantar, se colocar. A timidez dá lugar à apropriação de somas (*corpos mais*) até se depararem com outras situações desconhecidas e as encararem com outro olhar, outras atitudes.

Por se tratar de uma escola que preza pelo rigor⁴¹, as cobranças influenciam os percursos trilhados, e vão além dos conteúdos. Vão de encontro a toda a exigência de um lugar que dança pela sua estrutura. Estrutura formada desde as bases metodológicas e burocráticas de trabalho até o que o senso comum considera dança, presa a alguma linha estética específica, ou a passos determinados (SCARPATO, 2001). Tudo isso está presente na formação dxs normalistas do IE CIEP 179. As atribuições e atravessamentos desses corpos desvelam-se em uma formação bastante rara de ser encontrada no panorama da educação fluminense.

Muito mais que o sentido atribuído pelo senso comum, esse dançar brota em lugares, corporeidades que se revelam de forma muito promissora, em sentido rizomático (DELEUZE E GUATARI, 2000).

Os emaranhados podem ser circuitos de contaminações encadeadas, em que não se pode enxergar um ponto inicial de desenho de suas linhas. Eles podem ser duráveis. Mas também podem ser interrompidos pela chegada de um novo estímulo (sonoro, visual) ou se desfazer gradativamente pelo rearranjo dos impulsos individuais e coletivos, de modo a configurar novas figuras – agrupamentos, errâncias solitárias, pausas prolongadas. Sublinho assim que minhas metáforas surgem a partir dos corpos e suas experiências no mundo, mas sem estabilidade, sem permanência. No mesmo instante e nos instantes seguintes sempre será possível vislumbrar outras metáforas possíveis. (CAON, 2015, p. 121)

Essas outras metáforas possíveis posso dizer que são todo o percurso desse estudo até chegar aos corpos dxs normalistas. E aqui traço um paralelo entre todas as perspectivas nas quais aponto para experiências de uma *escola dançante* que tem apenas um objetivo: formar normalistas com qualidade. Essa ótica perpassa cada aspecto que mencionei e faz um alerta para todos os agentes que cruzam o caminho dx normalista no IE CIEP 179. Não só se trata de uma *escola dançante*, como faz os corpos dançarem

⁴¹ Várias práticas tornam o IE CIEP 179 uma escola rigorosa do ponto de vista da ordem escolar presentes em uma pesquisa anterior minha, como: formação em filas por turma antes de subir para as salas; silêncio exigido constantemente durante a grande maioria das aulas; posição dos corpos sentados olhando para frente durante o tempo em que permanecem nas salas de aula; cobrança do uso do uniforme escolar; controle de entrada e saída da escola por meio de carteirinhas de estudante entregues na portaria. *A Coreopolítica na Ordem Escolar*, 2016. Disponível em <http://sistemaacademico.ifrj.edu.br/biblioteca>

muito. Muito mais do que os estudantes acreditam dançar. Para além dos eventos da escola, de apresentações dançadas ou somente usando a dança como ferramenta pedagógica. Mas usando a poesia imbricada no cotidiano escolar para a criação em dança. Posso afirmar isso quando percebo em vários discursos de conclusão do curso normal a presença da árdua caminhada mencionando a dança (ibidem relatos p. 57-58).

Porém, pela mobilização dos estudantes e vários outros agentes escolares (desde pessoas, até sensações, sentimentos e argumentos), é preciso narrar alguns eventos que obedecem ao calendário letivo cronológico. Há pelo menos 5 eventos maiores durante o ano letivo que são apresentados no pátio para toda a escola:

- O primeiro evento, a “**Incorporação**”: trata-se de uma formalidade onde são celebradas as boas-vindas aos primeiros anos e a despedida dos terceiros anos. O nome se origina do princípio em que os alunos ingressantes passam a fazer parte, são incorporados ao IE CIEP 179. Antes da cerimônia em si, há apresentação de turmas unidas (em média de 2 a 3 turmas) cantando músicas parodiadas e coreografadas pelos próprios alunos. Os professores cumprem a função de organizadores/provocadores para que a realização saia de acordo com a proposta geral do evento.



Figura 18 – fotografia da “Incorporação” de 2017. À esquerda alunos do 1º ano (ingressantes) e à direita alunos do 3º ano (concluintes). Foto do grupo do Facebook do IE CIEP 179.

- A “**Festa Junina**” é separada em graus de complexidade de acordo com as séries. A partir de músicas editadas/unidas com duração de aproximadamente 5 a 7min. para os primeiros anos, 7 a 10min. para os segundos anos, e 10 a 15min. para os terceiros anos. Os estudantes elaboram as coreografias e decidem os

figurinos e adereços. Após as ideias de como a apresentação se dará, chega a parte dxs professorxs se colocarem a pensar junto e estimular melhorias para as apresentações de forma geral: evitar gastos demasiados com figurinos, apresentações muito maçantes, composição de personagens para representações entre as danças, etc.



Figura 19 – fotografia da “Festa Junina” de 2017. Turmas 2006, 2007 e 2008.
Foto do grupo do *Facebook* do IE CIEP 179.

- O “**Show de Talentos**” é um evento organizado pela Animadora Cultural que abre inscrições de forma livre para que haja espaço onde xs alunxs mostrem o que quiserem artisticamente para toda a escola. E como já é de praxe, a dança é a mais recorrente linguagem escolhida. O evento acontece em vários espaços da escola.





Figura 20 – fotografias do “Show de Talentos” de 2015 contendo as danças (de cima para baixo e esquerda para a direita) Xaxado, Lundu (2ª e 3ª imagens), Carimbó, Frevo e Maculelê.

- A “**Semana Pedagógica**”, que geralmente está relacionada ao “**Dia da Normalista**”⁴²: são aproveitadas com datas para culminância de projetos interdisciplinares e consistem em mostra dos trabalhos construídos pelos estudantes em diálogo com os conteúdos das disciplinas, atendendo a exigências da SEEDUC/RJ. As disciplinas de Arte e Laboratório Arte-Educação participaram dos projetos. Há dois anos que o projeto final do ano letivo tem sido a partir do tema africanidades. Com ele aparecem vários trabalhos bastante interessantes desde esculturas, fotografias, pesquisas teóricas, contos criados e apropriados cenicamente, etc.



⁴² Evento tratado exclusivamente no feminino pela própria escola.

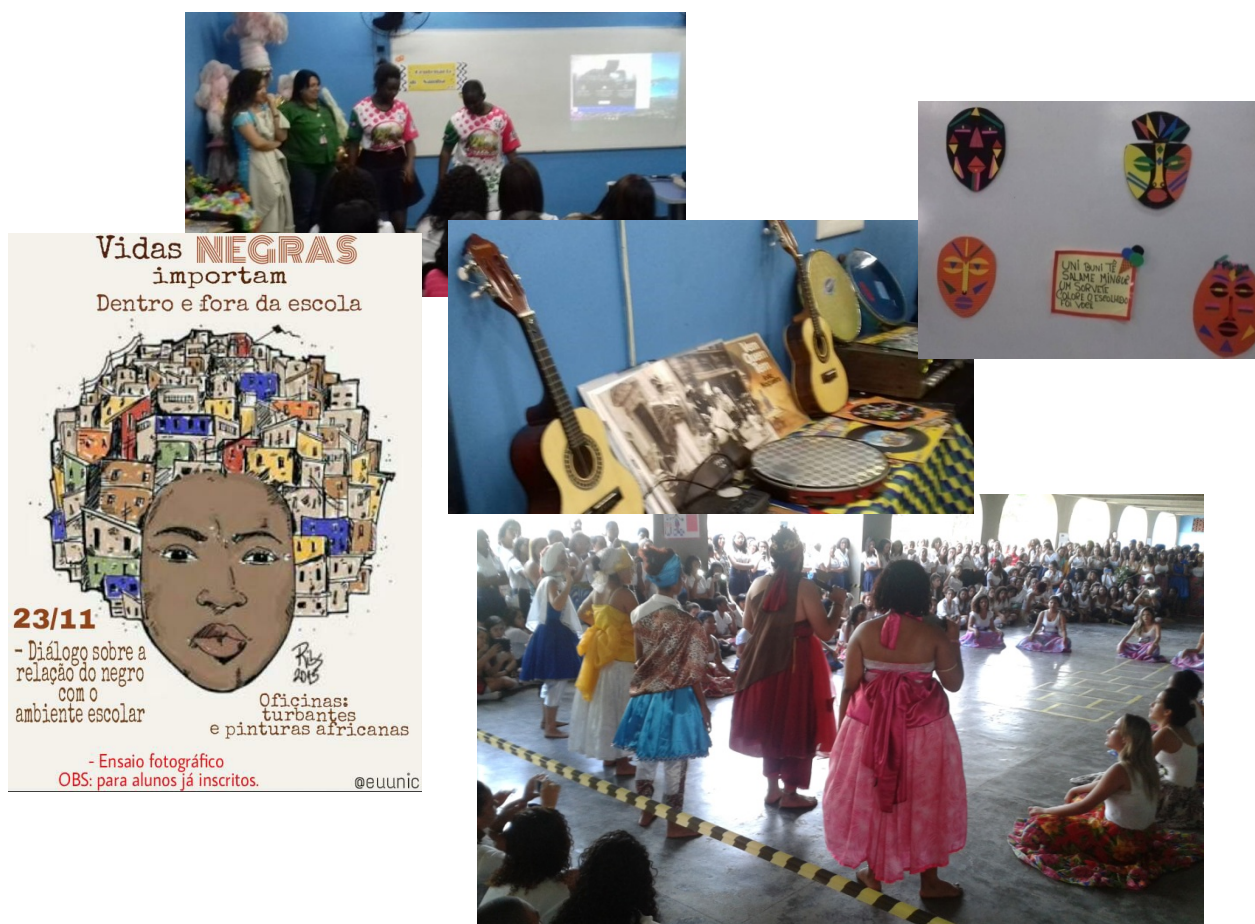


Figura 21 – fotografias e ilustrações da “Semana Pedagógica” e projetos (de cima para baixo e esquerda para a direita) “...trans...” de 2017; “Centenário do Samba” de 2016; e “Africanidades” de 2015.

Após apresentar todo o percurso do que nomeio *escola dançante* e como os corpos dxs normalistas estão imersos nesses contextos, apresento o que algumas pessoas responderam quando perguntei a elas sobre o que seria uma *escola dançante* e se viam relação dessa ideia com o IE CIEP 179. Primeiramente, a Animadora Cultural do IE CIEP 179 (Izabel Barreto) disse que

Uma escola dançante proporciona das pessoas dançarem. A nossa [o IE CIEP 179] é. A nossa, querendo ou não, acaba na dança. Eles querem dançar. Sempre querem dançar. Tem muita coisa, o *Funk*, a batida do tambor que contagia. Bota qualquer um e acaba na dança. É uma atividade boa, move a energia do corpo.

A professora Ana Cândida (de teatro) que leciona comigo nas disciplinas de Arte e Laboratório Arte-Educação diz que

Uma escola dançante seria uma escola onde o corpo receberia mais atenção, e ao invés de passar horas e horas a fio sentado, haveriam mais propostas e dinâmicas onde os alunos pudessem se expressar através do movimento.

A professora Mabel Botelli, da minha graduação em dança na UFRJ, que também me fez enveredar ainda mais sobre essa temática, disse que uma escola dançante seria

Uma escola integrada que reconhece o valor de todas as áreas de conhecimento e das artes com seus aportes específicos. Onde se vivam cada um dos componentes com as potencialidades em prática. Lugar em que, tanto a direção, quanto a equipe docente contem com conhecimentos que lhes permitam abrir espaços para vivências diferenciadas das tradicionais. Lugar em que as Artes têm seus conhecimentos reconhecidos e valorizados. Nesse contexto a dança é vivida por todos os integrantes da instituição em experiências que abordam seu fazer e apreciar. [...] Assim, a presença da dança na escola junto às outras áreas de conhecimento, promove uma formação integrada; em que cada uma das áreas acontece nutrindo desenvolvimentos nos múltiplos níveis. Uma escola aberta ao múltiplo é espaço propício para laços, entrelaços, tessituras, em que os conhecimentos se nutrem uns aos outros inter, entre, transversalizando-se. [...] **convidados a conhecer e ampliar seus horizontes, desfazendo imaginários cristalizados sobre “o que é dança” para incluir um universo mais amplo e rico sobre o dançar, onde o movimento e a quietude, a expressão e a forma se reconhecem como múltiplas maneiras da dança existir.** [...] Uma escola dançante cuida do espaço da dança como espaço de desenvolvimento e aprendizado [...] Uma escola dançante não espera a coreografia certinha em que todos fazem o mesmo passo indo ao uníssonos para agradar ao outro. É a escola em que o que se partilha é fruto de um processo de aprendizagem; onde educandos, com suas singularidades, constroem grupo e assim o que se partilha é aprendido em relação. **A cena passa a compor outro lugar, o uníssonos dá espaço à diversidade de expressões e formas onde os participantes são autores da construção de uma obra coletiva.** Os educandos são protagonistas em suas aprendizagens. Uma escola que dá espaço às expressões, criações, composições de seus alunos. E ao mesmo tempo oportunidades para que repertórios possam ser aprendidos, mas acompanhados de contextos, pesquisa, entendimento; estimulando a curiosidade para aprender e in-corporar. **Uma escola dançante é uma escola lúdica, em que se aprende desde o encantamento até o entusiasmo, a alegria de fazer, criar, conhecer.** É uma escola em que encantar-se, deslumbrar-se fazem parte do caminho por onde transita o ensino. **Uma escola dançante é uma escola em movimento, onde se retira o mover do lugar da “dispersão” para reconhecê-lo no lugar da concentração, da atenção; estímulo para saber desde o corpo, no corpo, sendo corpo.** [...] É uma escola que entende a dança como área de conhecimento, como linguagem artística. Que investe para contribuir a desfazer o imaginário limitado que se tem sobre o que é dança e contribui a ampliar o conhecimento sobre os sentidos e saberes que ela proporciona. Que reconhece que a dança pode ser um potente recurso para aprender outras áreas do conhecimento, mas que ao mesmo tempo tem conhecimentos intrínsecos que são suas

especificidades. A dança traz e leva conhecimentos em um ir e vir que nutre a vida, assim uma escola dançante vibra o entusiasmo de viver. Acolher a dança é abrir espaço para uma educação integradora em que conhecimentos, afetos, sentires e expressões, formam seres singulares e sociais com maior plenitude. É viabilizar potenciais formativos nos mais variados níveis, muitas vezes insuspeitos e desconhecidos no âmbito tradicional. Grifos meus.

De acordo com esses discursos, a dança está muito além do que o senso comum considera, inclusive por estudantes do curso normal. Essa *escola dançante* que permeia o imaginário das pessoas citadas (todas relacionadas de alguma forma com a formação de professorxs) será sempre algo a ser vivenciado, posto em prática. Mesmo sem raciocinar sobre ela, ou achar que precisamos de movimentos aparentes, passos, ou de linhas estéticas específicas de dança para fazer a escola dançar. Isso mostra ainda mais a potência existente nos corpos e suas questões. Nas suas indagações diárias relacionadas às práticas presenciais e seus atravessamentos.

Portanto, o que faz o IE CIEP 179 dançar são as potências corporais aliadas ao trabalho de vários agentes e como eles atuam. Desde o planejamento, atravessando os corpos pelas provocações da/na escola com em um ciclo. Pois xs alunxs experienciam hoje o que amanhã será revisitado por elxs com uma relação do nosso lugar de professorxs.

A *escola dançante* abre para o novo, para a descoberta. Para se pensar a dança além das esferas restritas a pré-determinações, funções, utilidades. Ela faz com que os sujeitos estejam em pleno acordo e diálogo com suas corporeidades. E mais, faz com que sejam, vivam suas corporeidades. Façam delas suas moradas de um habitar poético (CALFA, 2010) constante.

5. EXPERIÊNCIA CONCLUSIVA – ENCONTROS ENTRE CORPOS MAIS ESCOLA DANÇANTE

Tendo em vista as reflexões traçadas na introdução sobre o que leva a ser, como, e o que pensar sobre uma escola dançante apresento, depois desse percurso, alguns apontamentos como possíveis conclusões. Porém, esse caráter conclusivo não consegue encerrar as questões levantadas aqui por tratar de diálogos que continuam se construindo e que, por mais que se busquem formas de expressar em palavras, as vivências/experiências dos processos não cessam. Elas estão em construção a cada aula, a cada encontro, a cada planejamento, em cada corpo. Por isso, as corporeidades, as práticas, os saberes, os lugares agora apontam para uma experiência intitulada de *encontros* no sentido de tentar sintetizar o que visualizo enquanto possíveis desdobramentos e reflexões finais.

Depois de ter apresentado a trajetória de trabalho como possibilidades de desenvolvimento artístico na formação de professorxs em nível médio no IE CIEP 179 – o que chamei de *corpos mais* – e uma proposta do que seria uma *escola dançante*, trato do que determinadxs parceirxs contribuíram e me fizeram refletir sobre o encontro dessas duas experiências.

Novamente, parto das palavras da Izabel Barreto, Animadora Cultural do IE CIEP 179 quando ela diz que

Por falta de verba, a escola tinha mais presença da dança em anos anteriores, inclusive com uma sala de dança que fica lá em cima [no 3º pavimento, vide figura 7, página 28]. Essa sala está lá ainda, não só tem espelhos e barra, mas já foi um espaço privilegiado para a prática da dança, assim como outros espaços da escola. [...] Acontece que antes sempre foi competição com banca de jurados e quesitos. Ganhava um passeio, 1º, 2º, 3º lugar. As pessoas compravam mesa pra assistir as danças na quadra. Cobravam entrada. O nome do evento era “Festa do Folclore”, depois passou pra “Mostra Cultural” com temática de países e regiões. Sempre cheio. Com muita comida e bebida no pátio, muito tumulto. Os alunos ensaiavam no contraturno.

Pelo seu discurso é nítido que de algum tempo para cá houve mudanças radicais no âmbito da produção dos eventos da escola. Pelo histórico da presença da dança no IE CIEP 179 se pode perceber a pré-disposição a dançar e fomentar esse tipo de abordagem utilizando a dança. Principalmente quando se fala dos eventos da escola.

O que se percebe é que com a chegada de professorxs que estimulam a prática corporal em suas disciplinas, a dança passa a ter um outro olhar: menos utilitário, menos

competitivo, ainda que distante do que diversxs colegas e eu gostaríamos. Mas é possível afirmar que a presença dança, seja em aulas curriculares ou eventos, torna mais próxima a desconstrução do que seria dança apenas pelo senso comum.

Já a aluna que plantou em mim a vontade de pesquisar sobre essa temática no início do ano letivo de 2016 – que passou pela prática dos *corpos mais* durante os 3 anos que narro nesta pesquisa (2015, 2016 e 2017) – em 2018, fazendo-a repensar sobre o assunto, ela disse:

Dançar é ser livre;
É ter liberdade, é se expressar de forma única e impor [sic] em gestos e movimentos significados extraordinários.
Dançar é ser autêntico;
É mostrar a realidade, mesmo que com muitas dores e aflições.
Dançar é ser simples;
É evoluir conforme as batidas de uma música e enriquecer-se a cada nota sentida.
Dançar é viver;
É entender os detalhes do corpo e colocar sobre ele formas que mostrarão sensibilidade e beleza.
Escola dançante é tudo isso.
O que nos proporciona dar sentido aos vários destinos e vacações [sic] nos quais somos chamados.
Escola dançante é assim:
Que contribuirá para que cada um se descubra, se mostre, se revele!
Escola dançante é para existir.
Não para ser oportunidade para meia dúzia de pessoas, que dão a sorte de conhecer esse universo. Não!
Escola dançante precisa ser um mundo inserindo [sic] e informado a todos.
Portanto, escola dançante será aquele lugar onde seremos o que não podemos ser.
Será o momento de expor aquilo que cada um de nós temos guardado.
Será a oportunidade de usar a arte como a melhor forma de expressão. (T. S. 2018)

O discurso da aluna vem ao encontro direto das experiências que desenvolvo nesse estudo em completo diálogo com o que uma professora Mabel Botelli⁴³, da graduação em dança da UFRJ me provocou quando afirmou (em 2016) que “Nem toda prática corporal dentro da escola é dança.”. Debruçando-me sobre essa afirmação, e tendo percorrido esses anos no IE CIEP 179, eu perguntei a ela (em 2018): o que faria dessas práticas corporais dentro da escola se tornarem dança? E qual é a diferença entre quaisquer práticas corporais e essas práticas corporais serem dança? Ela respondeu:

Um caminhar, uma quietude, um esporte, uma brincadeira em si próprios não são dança, mas podem fazer parte da linguagem da dança. **O que faz a diferença é que quando danço coloco essas ações em um outro lugar; elas**

⁴³ Professora do DAC/EEFD/UFRJ com a qual tive as disciplinas “Prática de Dança Educação A e B”.

ganham outros sentidos para mim; posso experimentar diversas intencionalidades. Quando o caminhar se retira da experiência funcional para ser colocado num outro espaço diferenciado, esse caminhar pode se vestir de variados significados para quem os realiza assim como para aquele que assiste. [...] As ações em um outro âmbito, há memórias a serem movidas, análises, há desafios e descobertas, há adequações para realizá-las fora de contextos, tônus que têm que ser encontrados para mantê-los mesmo sem o incentivo da [...] ação externa que os movia. O foco vira para o interior para se reconhecer e aprender de si para dominar um movimento, desafiado por um novo contexto. Assim aprendo a me conhecer e reconhecer em mim em relação ao que me move. Os movimentos ganham outras intenções, variações de tonicidades, qualidades, sutilidades. Grifos meus.

Essa abordagem dialoga completamente com o que apresento como uma escola dançante. A presença e estímulo de uma busca pelas corporeidades, movimentos e situações que residam outros sentidos, outros lugares como cita a professora Mabel Botelli. A diferença que a dança faz nos corpos são inserções poéticas, cênicas, ampliações físicas e cognitivas. A dança no lugar pré-disposto para que ela aconteça se torna um encontro de potências para a arte e para a educação. Como afirma a professora Mabel, pode ainda não ser dança, “mas podem fazer parte da linguagem da dança”.

Portanto, os encontros não cessam. Pelo contrário, têm se ampliado cada vez mais. A prática dos *corpos mais* me fez afirmar isso, sobretudo quando é lançado o olhar sobre as corporeidades discutidas aqui.

A corporeidade é o caminho para a linguagem na dança, no entrelaçar da memória, fundando no tempo o habitar poético, é na linguagem e pela linguagem que se dá o sentido do agir, a *poiesis*⁴⁴ como acontecer apropriante, a busca do sentido. É o chamamento da liberdade que nos chega pelo apelo do Ser, na tensão da necessidade e daquilo que somos. (CALFA, 2010, p. 34).

Por fim, as experiências apresentadas nesta pesquisa mostram que por meio da corporeidade dx normalista em formação existem muitas formas de pensar as práticas artísticas na escola. Aqui se encontram algumas dessas possibilidades em forma de metáforas, diálogos, encontros.

A partir de agora, a ideia é que este estudo se estenda a outras propostas de aprofundamento como possibilidades de articulação entre os corpos e seus encontros na educação. Pretendo que desdobramentos possam ser apontados no sentido de alcançar o que de fato nos move enquanto profissionais das artes cênicas e seus saberes inerentes. Seja na fragmentação dança, teatro, educação, seja nos seus encontros. Afinal, nas três

⁴⁴ Para Castro (2006), podemos e devemos entender a *poiesis* como a essência do agir, mas esta está estreitamente ligada à essência da linguagem.

áreas há um ponto em comum: os corpos. Eles sempre terão algo a nos revelar, a nos surpreender. Sigamos nos indagando sobre o que moveu Espinosa (2009, p. 101): “O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo [...]”.

6. REFERÊNCIAS

- ALEIXO, Fernando. *Corporeidade da Voz: aspectos do trabalho vocal do ator* – Cadernos da Pós-Graduação IA / UNICAMP – Ano 6, Volume 6 – No. 1, 2002. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284299/1/Aleixo_FernandoManoel_M.pdf. Acessado em 07 Nov. 2016.
- ARAÚJO, Antônio. A cena como processo de conhecimento. In: RAMOS, Luiz Fernando (org.). *Arte e Ciência: um abismo de rosas* (p. 105 – 114). São Paulo: ABRACE, 2012.
- AURÉLIO. Dicionário da língua portuguesa. Versão online. Publicado em 24 Set. 2016, revisado em: 27 Fev. 2017. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/lugar> e <https://dicionariodoaurelio.com/corpo>. Acessados em 02 Nov. 2017 e 04 Jan. 2018.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, núm. 19, pp. 20-28, jan-abr, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acessado em 04 Jan. 2017.
- _____. Palavra muda. Sobre linguagem, experiência e subjetividade. In: COSTAS, Ana Maria Rodriguez et al. (org.). *ABRACE – Arte, corpo e pesquisa na cena: experiência expandida*. Belo Horizonte: Memória ABRACE, gráfica e Ed. O Lutador, 2015.
- BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei Federal 5692/71*, 11/08/1971. Reforma do ensino: diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em 14 Jul. 2016.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96*, de 20/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acessado em 14 Jul. 2016.
- _____. *Resolução CNE/CP 2/2015*. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Disponível em: http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/83/res_cne_cp_002_03072015.pdf. Acessado em 20 out. 2016.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Arte. Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acessado em 22 Abr. 2017.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Arte. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acessado em 22 Abr. 2017.

CALFA, Maria Ignez de Souza. *A corporificação na dança*. Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Ciência da Literatura da UFRJ. Rio de Janeiro, 2010.

CAON, Paulina Maria. *Desvelando Corpos na Escola: experiências corporais e estéticas no convívio com crianças, adolescentes e professores*. Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Artes Cênicas. Área de Concentração: Pedagogia do Teatro – Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

CASTRO, Manuel Antonio de. Interdisciplinaridade poética: o entre. In: *Revista Tempo Brasileiro*. n. 164, 2006. Disponível em: http://ppgl.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/disciplinas/EstLit/T.%20A.%20ARTE%20E%20FILOSOFIA_%20O%20PENSAMENTO%20PO%C3%89TICO.pdf. Acessado em 13 Jul. 2017.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CIAVATTA, Lucas. *O Passo: um passo sobre as bases de ritmo e som*. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2009.

DANTAS, Diana. Cieps completam 30 anos. Site Carta Educação. 2015. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/criados-por-darcy-ribeiro-cieps-completam-30-anos/> Acessado em 01 out. 17.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. 2ª Reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2000.

DUARTE JR., João Francisco. A Educação do Sensível (Saborear) In: *O Sentido dos Sentidos*. Curitiba: Criar Edições, 2004.

ELIAS, Marina. O ficcional e o virtual no corpo com órgão de Novarina ou a não-construção da personagem. In: *Revista do LUME*. Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais – UNICAMP n.1, set 2012. Disponível em: <http://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/download/106/107> Acessado em 08 out. 17.

ESPINOSA, Baruch. *Ética*. Livro III. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FABIÃO, Eleonora. Corpo cênico, estado cênico. *Revista Contracorpos - Eletrônica*, v.10, n.3, p.321-326, set-dez 2010. Disponível em:

<https://movimentoeimagemcorporal.wordpress.com/2013/08/12/corpo-cenico-estado-cenico/> Acessado em 01 out. 17.

FARO, Antônio José, SAMPAIO, Luiz Paulo. *Dicionário de Ballet e Dança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

FERNANDES, Ciane. *O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. São Paulo: Editora Annablume, 2006.

FERNÁNDEZ, Tatiana; DIAS Belidson. Objetos de aprendizagem poéticos: máquinas para construir territórios de subjetivação. *Anais 24º encontro ANPAP*, Santa Maria-RS, 2015. Disponível em: <http://anpap.org.br/view/685/anais/> Acessado em 02 jun. 16.

FOERSTE, Gerda Margit Schütz; CAMARGO, Fernanda Monteiro Barreto. Estranhamento como categoria estética em arte. *Anais 19º encontro ANPAP*, Cachoeira-BA, 2010. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/fernanda_monteiro_barreto_camargo.pdf Acessado em 16 Jan. 18.

FREIRE, Ida Mara. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. *Cadernos Cedes*. Ano XXI, nº 53, abril, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a03v2153.pdf> Acessado em 24 jan. 18.

FUSARI, José Cerchi; CORTESE, Marlene Pedro. Formação de professores em nível de 2º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 68, p. 70-80, 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701152815> Acessado em 16 Jan. 18

GEERTZ, Clifford. *O Saber Local*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIL, José. *Movimento total*. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002.

JARRA, Silvana Lapietra, *Metáforas, memórias e narrativas: aproximações e distâncias na formação de professores: uma análise de narrativas de Professores de Artes do Programa Redefor*. Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Artes. Área de Concentração: Arte e Educação – Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2013.

LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

_____. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone: 1990.

LAMARE, Viviane. *O corpo no cinema de John Cassavetes*. Ano I. Edição I. 2º semestre de 2009. Disponível em: <https://www.uva.br/trivium/edicao1/artigos-tematicos/9-o-corpo-no-cinema-de-john-cassavetes.pdf> Acessado em 06 Fev. 2017.

LECOQ, Jacques. *O Corpo Poético*. São Paulo: Editora Senac, 2010.

LIMA, André Meyer Alves de. Estudos do Movimento I/II/II – Aspectos do Movimento Criador no Pensamento de Helenita Sá Earp. Pólo teórico-metodológico da dissertação de mestrado *A Poética da Deformação Gestual na Dança Contemporânea*; baseado nas pesquisas cadastradas e aprovadas no CEG/CEPEG entre 1972/1982 com autoria de Helenita Sá Earp e co-autoria de Glória Futuro Marcos Dias. Rio de Janeiro, 2002. [Embora não esteja publicada nos moldes acadêmicos, esta compilação é encontrada como registro de acesso público na Biblioteca do Centro de Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro].

MARQUES, Isabel. Ensino de dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/> Acessado em 30 set. 17.

MOTTA, Maria Alice. *Teoria Fundamentos da Dança: uma abordagem epistemológica à luz da Teoria das Estranhezas*. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF/IACS, 2006.

NOVARINA, Valère. *Carta aos Atores e Para Louis de Funès*. Rio de Janeiro: 7letras, 2005.

PIMENTA, Selma; FUSARI, José; PEDROSO, Cristina; PINTO, Humberto. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Mínimo*. Curso Normal – formação de professores – Arte. Rio de Janeiro, 2013.

ROLOFF, Aion; RAMOS, Ana Carolina; LOPES, Fernanda Cristina; GOULART, Lizandra Maia; OLIVEIRA, Pamela Cristine. O uso do “x” como marca de gênero no Facebook: uma análise sociolinguística. In: *Revista Versalete*, vol. 3, nº 4, jan.-jun./2015. Disponível em <http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol3-04/26AionRoloff.pdf> Acessado em 30 Jan. 2016.

SALGADO, Sebastião. *As Melhores Fotos*. Apresentação Janio de Freitas; fotografia Sebastião Salgado. São Paulo: Boccato, 1992.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia: o espaço da educação na universidade*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, p. 99-134, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100006&script=sci_abstract&tlng=pt Acessado em 28 Out. 2017.

SCARPATO, Marta Thiago. Dança Educativa: um fato em escolas de São Paulo. In: *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 53, abril/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a04v2153.pdf> Acessado em 28 Nov. 2017.

SCHUBACK, Márcia Sá Cavalcante. As cordas serenas de Ulisses. In: *Ensaio de filosofia* - Homenagem a Emmanuel Carenerio Leão. Márcia S.C. Schuback (org.). Petrópolis: Vozes, 1999.

UTUARI, Solange dos Santos Ferrari; LIBÂNEO, Daniela Leonardi; SARDO, Fábio; FERRARI, Pascoal Fernando. *Arte Por Toda Parte*. Volume único. São Paulo: FTD, 2013.

VIANNA, Klauss. *A Dança*. 7ª edição. São Paulo: Summus, 2005.

<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/rj/sao-joao-de-meriti/panorama> Acessado em 06fev2017.

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar> Acessado em 05 Dez. 2017.

<https://www.facebook.com/groups/1703089766612682/?ref=bookmarks>

http://www.fesp.rj.gov.br/noticias/Mar_14/27/novo_mapa.html Acessado em 01 Nov. 2017.

<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=rj> Acessado em 01 Nov. 2017.

<http://www.ioeb.org.br/perfil/rj-sao-jao-de-meriti> Acessado em 25 Out. 2017.

<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820> Acessado em 06 Fev. 2017.

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32663> Acessado em 25 Out. 2017.

7. ANEXOS

ANEXO A – NORMAS, INFORMAÇÕES E MATRIZ CURRICULAR DO CURSO NORMAL.

PORTARIA SEEDUC/SUGEN Nº 91 DE 29 DE MARÇO DE 2010-D.O.05/04/10

ESTABELECE NORMAS E ORIENTA QUANTO À IMPLANTAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO NORMAL, EM NÍVEL, MÉDIO, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

A SUBSECRETÁRIA DE GESTÃO DA REDE E DE ENSINO, no uso de suas atribuições, conforme o contido no processo nº E-03/4.253/2010,

CONSIDERANDO:

-o Parecer CEB nº 01/99 e a Resolução CEB nº 02/99 do Conselho Nacional de Educação que estabelecem diretrizes para a formação de professores, em nível médio, na modalidade normal,

- as conclusões do Grupo de Trabalho do Curso Normal, em nível médio, da Rede Pública Estadual de Ensino que elaborou proposta para reorganização do currículo da modalidade,

- a Resolução SEEDUC nº 4376/2009, que estabelece a matriz curricular para o Curso Normal, em nível médio, da Rede Pública Estadual de Ensino, e

- a necessidade de orientar as Coordenadorias Regionais e as unidades escolares da Rede Pública Estadual quanto ao funcionamento do Curso Normal, em nível médio,

ESTABELECE:

Art. 1º- O Curso Normal, em nível médio, tem como objetivo formar professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, inspirado nos princípios e ideais estabelecidos pela Lei nº 9.394/96.

Art. 2º- A duração do Curso Normal, em nível médio, será de 5200 horas, distribuídas em três anos letivos.

Art. 3º - O Curso Normal, em função da sua natureza profissional, deve ser desenvolvido em unidades escolares que apresentem ambiente institucional próprio com organização adequada à identidade da sua proposta pedagógica.

Art. 4º- A proposta curricular do Curso Normal deve assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente.

Art. 5º- O currículo do Curso Normal, a ser desenvolvido de forma articulada, é constituído pela base nacional comum, pela parte diversificada, pela formação profissional e pela área de prática pedagógica.

§ 1º - A Base Nacional Comum tem como objetivo assegurar a formação básica, propiciando ao aluno a construção dos conhecimentos e competências previstos para a última etapa da educação básica.

§ 2º- A Parte Diversificada, no contexto da formação de professores, introduz disciplinas de caráter profissional. § 3º- A Formação Profissional tem como escopo a construção de competências e habilidades específicas para preparação dos futuros professores.

§ 4º - A parte prática da formação, instituída desde o início do curso, tem como objetivo oportunizar o contato com ambientes de aprendizagem, possibilitando ao aluno vivenciar situações do mundo do trabalho e construir conhecimentos a partir da reflexão permanente sobre a prática.

§ 5º - As unidades escolares que oferecem o Curso Normal, em nível médio, deverão fazer constar, em seus Projetos Políticos Pedagógicos o planejamento do componente curricular Prática Pedagógica/Iniciação à Pesquisa/Laboratórios Pedagógicos, oportunizando o uso das tecnologias aplicadas à educação.

Art. 6º - Os Laboratórios Pedagógicos serão direcionados a favorecer o processo formativo do futuro professor, permitindo maior reflexão sobre a sua prática e também vivências de projetos interdisciplinares. Parte integrante da prática pedagógica poderá ser ministrada por professores da Base Nacional Comum ou das disciplinas pedagógicas, de acordo com a formação do docente.

Parágrafo Único - O Laboratório de Arte Educação deverá ser ministrado, preferencialmente, por Professor graduado em Artes.

Art. 7º - Os Laboratórios Pedagógicos serão desenvolvidos da seguinte forma: a) no primeiro ano - Brinquedoteca e/ou Culturas, b) no segundo ano - Arte Educação e Práticas Psicomotoras, c) no terceiro ano - Linguagens e Alfabetizações, Atendimento Educacional Especializado, Vida e Natureza e um Opcional (dentre os relacionados nos itens a ou b).

Art. 8º - O ingresso dos alunos oriundos do Ensino Médio, transferidos ou concluintes, se dará somente no primeiro ano do curso, sob a égide da Resolução SEEDUC nº 4.376/2009, considerando as especificidades formativas do curso.

Parágrafo Único - Somente em 2010 os alunos transferidos ou concluintes do Ensino Médio poderão ingressar no segundo ano, ainda sob a égide da Resolução SEE nº 2.353/2000, cumprindo as adaptações curriculares necessárias e de acordo com a disponibilidade de vagas existente.

Art. 9º - Os alunos que ingressaram no primeiro ano em 2010 serão diplomados conforme Resolução SEEDUC nº 4376/2009, cuja relação dos concluintes será publicada em Diário Oficial.

Parágrafo Único - Os alunos que ingressaram sob a égide da Resolução SEE nº 2353/2000 terão sua terminalidade garantida.

Art. 10 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 29 de março de 2010 TERESA PONTUAL SUBSECRETÁRIA
DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ANEXO B – EMENTA DAS DISCIPLINAS DE LABORATÓRIO DE ARTE
EDUCAÇÃO INTEGRANTE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

Laboratório de Arte Educação: Em virtude da necessidade de construir novas práticas pedagógicas em relação à Arte Educação, propomos: a área de Artes nos Parâmetros Curriculares Nacionais situa-se como um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de aprender arte por meio de obras originais, de reproduções e de produções de arte sobre a arte, tais como textos, vídeos, gravações, entre outros, como aprender o fazer artístico. Ou seja, entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também compreender o que fazem, porque fazem e o que os outros fazem. Pelo desenvolvimento da percepção estética no contato com o fenômeno artístico, abre-se a perspectiva de conceber a arte como objeto de cultura e conhecimento na história humana, inserida em um conjunto de relações, é importante que o aluno compreenda o sentido da apreciação, da contextualização e do fazer artístico, ou seja, entenda que sua experiência de desenhar, cantar, dançar, filmar, videogravar ou dramatizar não são atividades que visam a distraí-lo da “seriedade” das outras áreas, mas que são construção legítima de conhecimento em outras linguagens, sabe-se que ao conhecer, apreciar e fazer arte, o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolve potencialidades tais como percepção, observação, imaginação e sensibilidade, as quais contribuem para a consciência do seu lugar no mundo e para compreensão de conteúdos de outras áreas do currículo, as linguagens artísticas e a produção sócio-histórica, a Proposta Triangular do Ensino de Artes: contextualização, fruição e produção artística, conceitos e elementos da expressão gráfica em Artes Visuais, conceitos e elementos da expressão em Música, conceitos e elementos da expressão corporal: teatro e dança, arte e recursos tecnológicos, planejamento, desenvolvimento e prática de projetos interdisciplinares que articulem as linguagens artísticas (artes visuais, música, teatro e dança e outras), apreciação e produção de material artístico.

Fonte: Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro de 05 de abril de 2010.

ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO

ANEXO XI MATRIZ CURRICULAR CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO REGIME ANUAL

BASE NACIONAL COMUM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	Carga horária semanal			Carga horária anual			Total
			1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série	
			4	4	4	160	160	160	
	Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa/Literatura	4	4	4	160	160	160	480
		Arte	2	-	2	80	-	80	160
		Educação Física	2	2	2	80	80	80	240
	Matemática	Matemática	4	4	4	160	160	160	480
	Ciências da Natureza	Química	2	2	-	80	80	-	160
		Física	2	-	2	80	-	80	160
		Biotecnologia	2	2	-	80	80	-	160
	Ciências Humanas	História	2	2	-	80	80	-	160
		Geografia	2	2	-	80	80	-	160
		Sociologia	2	2	-	80	80	-	160
	Ensino Religioso (*)	Filosofia	2	-	-	80	-	-	80
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna/Ocidental	1	1	1	40	40	40	120
		Língua Estrangeira Moderna/Oriental (*)	2	2	2	80	80	80	240
		Integração das Mídias e Novas Tecnologias	1	1	1	40	40	40	120
		Temas para Enfoque no PP/PI/PL/PA	2	-	-	80	-	-	80
	Subtotal FORMAÇÃO PROFISSIONAL	História e Filosofia da Educação	32	24	20	1280	960	800	3040
			-	2	2	-	80	80	160
		Sociologia da Educação	-	-	2	-	-	80	80
		Pedagogia da Educação	-	2	2	-	80	-	160
		Política Educacional e Org. do Sistema de Ensino	-	-	2	-	-	80	80
		Processos de Atualização e Aperfeiçoamento	-	2	2	-	80	80	160
	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	Conhecimentos Didáticos em Educação Infantil	2	2	2	80	80	80	240
		Conhecimentos Didáticos pedagógicos em Ensino Fundamental	-	2	2	-	80	80	160
		Conhecimentos didáticos Pedagógicos em Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva	-	2	-	-	80	-	80
		Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos	-	-	2	-	-	80	80
			2	12	10	80	480	640	1200
			3	6	8	120	240	320	680
	PRÁTICAS	Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa	1	-	-	40	-	-	40
		Laboratórios Pedagógicos	-	1	-	-	40	-	40
		Práticas Psicopedagógicas	-	1	-	-	40	-	40
		Visão e Natureza	-	-	1	-	-	40	40
	CARGA HORÁRIA TOTAL	Aperfeiçoamento Educacional Especializado	-	-	1	-	-	40	40
		Linguagens e Alfabetizações	-	-	1	-	-	40	40
		Culturas	-	-	1	-	-	40	40
		Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa/Laboratórios Pedagógicos (*)	4	8	12	160	320	480	960
			38	44	48	1520	1760	1920	5200

(*) Oferta obrigatória e acesso facultativa pelo aluno.
 (***) Distribuição da carga horária de Práticas Pedagógicas: Iniciação à Pesquisa e Laboratórios Pedagógicos:
 - 1ª série - 04h/a - sendo 02h/a Fundamentação teórica; 01h/a estágio; 01h/a de Laboratório.
 - 2ª série - 08h/a - sendo 02h/a Fundamentação teórica; 04h/a estágio; 02h/a de Laboratório.
 - 3ª série - 12h/a - sendo 02h/a Fundamentação teórica; 08h/a estágio; 04h/a de Laboratório.

Fonte: Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro de 06 de dezembro de 2012.

ANEXO D – DIRETRIZES PARA IMPLANTAÇÃO DAS MATRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO.

CAPÍTULO IV DO CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO

Art. 19- O Curso Normal, em nível médio, tem como objetivo formar professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, inspirado nos princípios e ideais estabelecidos pela Lei nº 9.394/96.

Art. 20- A duração do Curso Normal, em nível médio, será de 5200 horas, distribuídas em três anos letivos, conforme anexo XI.

Art. 21- A proposta curricular do Curso Normal deverá assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente, conforme Anexo XI.

Art. 22- O currículo do Curso Normal, a ser desenvolvido de forma articulada, será constituído pela Base Nacional Comum, pela parte diversificada, pela formação profissional e pela área de prática pedagógica.

§ 1º - A Base Nacional Comum tem como objetivo assegurar a formação básica, propiciando ao aluno a construção dos conhecimentos e competências previstos para a última etapa da educação básica.

§ 2º- A Formação Profissional tem como escopo a construção de competências e habilidades específicas para preparação dos futuros professores.

§ 3º - A parte prática da formação, instituída desde o início do curso, tem como objetivo oportunizar o contato com ambientes de aprendizagem, possibilitando ao aluno vivenciar situações do mundo do trabalho e construir conhecimentos a partir da reflexão permanente sobre a prática.

§ 4º - As unidades escolares que oferecem o Curso Normal, em nível médio, deverão fazer constar, em seus Projetos Políticos Pedagógicos o planejamento do componente curricular Prática Pedagógica/Iniciação à Pesquisa/Laboratórios Pedagógicos, oportunizando o uso das tecnologias aplicadas à educação.

§ 5º - A avaliação na disciplina Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa ocorrerá em conformidade com a lei vigente, devendo ser observado o cumprimento obrigatório da carga horária do estágio supervisionado.

§ 6º Nas unidades escolares que não possuem profissionais habilitados em Língua Brasileira dos Sinais (LIBRAS), de acordo com o Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, será dada a opção de Tempos para ênfase no Projeto Político Pedagógico e/ou integração das mídias e novas tecnologias.

Art. 23 - Os Laboratórios Pedagógicos serão espaços de pesquisa, construção e utilização de recursos metodológicos que ajudarão os alunos em suas atividades práticas nos estágios curriculares obrigatórios, permitindo, também, nestes ambientes a vivências de projetos interdisciplinares. Os Laboratórios Pedagógicos serão direcionados a favorecer o processo formativo do futuro professor, onde a construção de atividades práticas deverá permear o fazer pedagógico, conforme Anexo XI.

§ 1º - Partes integrantes da prática pedagógica poderão ser ministrados por professores da Base Nacional Comum ou das disciplinas pedagógicas, de acordo com a formação do docente conforme especificação:

I - o Laboratório de Arte Educação deverá ser ministrado, preferencialmente, por Professor graduado em Artes.

II - o Laboratório Pedagógico de Vida e Natureza deverá ser ministrado por professor graduado em Biologia, Física, Química ou Matemática.

III - o Laboratório Pedagógico de Práticas Psicomotoras deverá ser ministrado por professor graduado em Educação Física.

§2º- Aos Laboratórios Pedagógicos é obrigatória a atribuição de nota. Os alunos que, ao longo do bimestre, apresentarem baixo desempenho deverão integrar o processo de recuperação paralela de modo a alcançar o mínimo exigido para a aprovação.

Art. 24 - Os alunos transferidos ou concluintes do Ensino Médio poderão ingressar na 2ª série do Curso Normal, considerando as especificidades formativas do curso e cumprindo as adaptações curriculares necessárias, de acordo com a disponibilidade de vagas existentes.

Art. 25 - Os alunos que ingressaram sob a égide da Resolução SEE nº 2353/2000, e em 2012 estiverem cursando a 3ª série, terão sua terminalidade garantida em caso de aprovação.

§ 1º- O aluno retido poderá ser enturmado na mesma série de retenção, na matriz sob a égide da Resolução SEEDUC nº 4376/2009, cumprindo as adaptações curriculares necessárias.

§ 2º- Em 2014, será vedada a abertura de turma e matrícula de alunos sob a égide da Resolução nº4373/2000.

ANEXO E – NÚMERO DE MATRÍCULAS DO CURSO NORMAL NAS REGIÕES
E UNIDADES FEDERATIVAS NACIONAIS.

Numero de matrículas	Ensino Médio Normal/Magistério				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
NORTE	994	-	407	-	587
NORDESTE	13.454	-	10.725	1.716	1.013
SUDESTE	53.118	143	50.605	651	1.719
SUL	33.115	-	31.904	423	788
CENTRO OESTE	2.116	-	2.070	46	-
TOTAL NO BRASIL	102.797	143	95.711	2.836	4.107

Numero de matrículas	Ensino Médio Normal/Magistério				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
RO	13	-	-	-	13
AC	-	-	-	-	-
AM	155	-	155	-	-
RR	-	-	-	-	-
PA	533	-	-	-	533
AP	178	-	178	-	-
TO	115	-	74	-	41
MA	1.825	-	186	781	858
PI	40	-	40	-	-
CE	282	-	282	-	-
RN	332	-	305	-	27
PB	1.823	-	1.511	225	87
PE	7.328	-	7.006	317	5
AL	1.357	-	1.357	-	-

SE	-	-	-	-	-
BA	467	-	38	393	36
MG	32.085	143	31.761	-	181
ES	-	-	-	-	-
RJ	20.397	-	18.807	328	1.262
SP	636	-	37	323	276
PR	16.639	-	16.445	-	194
SC	5.227	-	5.152	-	75
RS	11.249	-	10.307	423	519
MS	1.964	-	1.964	-	-
MT	106	-	106	-	-
GO	46	-	-	46	-
DF	-	-	-	-	-
TOTAL NO BRASIL	102.797	143	95.711	2.836	4.107

Fonte: Censo Escolar 2016 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

ANEXO F – CONTRATO DA DISCIPLINA DE ARTE DE 2017 DO IE CIEP 179



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
CIEP BRIZOLÃO 179 – PROF. CLÁUDIO GAMA

CONTRATO DA DISCIPLINA DE ARTE – Ano 2017

☺ Professor: Massuel Bernardi
☺ Turma: _____

Carx alunx, para que possamos ter um aproveitamento melhor do conteúdo da disciplina é necessário o cumprimento de algumas normas de trabalho, como:

1. As normas contidas no regimento interno da escola deverão ser respeitadas durante todo o ano letivo, incluindo entrada às 7:00 horas ou às 13:00 horas com tolerância de 15 minutos. Durante a troca de professores, x alunx deverá permanecer em sala aguardando o mesmo.
2. O uso de equipamentos eletrônicos (celulares, fones de ouvido, etc.) em sala de aula está proibido. Os mesmos deverão ser guardados. Caso haja real necessidade o professor deve ser informado no início da aula. Salvos os casos em que forem utilizados dentro da metodologia da aula ou ler material enviados por e-mail. Ficam proibidas quaisquer postagens das aulas em redes sociais. Só serão permitidas sob as devidas autorizações de imagem e para fins pedagógicos. Caso esteja utilizando o celular par outro fim perderá 2 (dois) pontos no bimestre.
3. Comparecer às aulas portando o material da disciplina (caderno, livro, lápis, caneta, etc.)
4. Em relação aos trabalhos:
 - 4.1 Os trabalhos serão recebidos impreterivelmente na data marcada, no horário inicial da aula. Não será permitida a finalização de trabalho durante a aula.
 - 4.2 Nas apresentações de grupo, se houver falta de um dos componentes os demais integrantes deverão assumir o compromisso de apresentar pontualmente o trabalho.
 - 4.3 As dúvidas sobre trabalhos, apresentações, etc. deverão ser tiradas até uma aula antes da entrega ou apresentação.
5. X alunx terá direito a segunda chamada mediante atestado apresentado a O.E. até 72 horas após a falta.
6. X alunx deverá se responsabilizar em procurar o professor para tomar conhecimento de suas notas, respeitando o prazo do bimestre.
7. É preferível que x alunx tenha junto ao seu material didático o plano de curso da disciplina, a fim de evitar dúvidas.
8. Todos poderão expor abertamente suas dúvidas e posicionamentos quanto aos temas da aula. Para que isso ocorra, cada um deverá manifestar-se organizadamente de modo a não interromper o professor ou os demais colegas, num ambiente de respeito mútuo.
9. Não serão aceitas quaisquer manifestações de intolerância, raciais, étnicas, religiosas, culturais e etc.
10. Sempre arrumar e verificar a sala ao final das aulas. Colaborar com a limpeza, não deixar papéis, restos de alimento e outras sujeiras pelo chão e carteiras da sala.
11. Manter o padrão do uniforme em sala de aula (não dobrar mangas, tirar a gravata, etc.). Quando solicitado, trazer uniforme adequado a exercícios físicos ou figurinos específicos. A troca uniforme-figurino-uniforme deve ser feita sob autorização do professor.
12. É proibido comer dentro da sala de aula.
13. Os murais poderão ser avaliações executadas por um grupo a cada bimestre. A pontuação valerá para toda a turma de forma igualitária. As datas de entrega dos projetos e murais prontos serão irredutíveis. Portanto, serão critérios de avaliação espírito de grupo e responsabilidade essenciais para o trabalho pedagógico.
14. As situações não previstas neste documento serão encaminhadas pelo professor junto ao setor escolar responsável.

Professor

Representante da Turma