

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

MARINA DE ABREU NEVES

**A corporeidade e o processo de ensino ensino-aprendizagem:  
fios que se interconectam**

São Paulo

2020

MARINA DE ABREU NEVES

**A corporeidade e o processo de ensino-aprendizagem:  
fios que se interconectam**

**Versão original**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Licenciatura em Artes Cênicas, apresentado ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lucia de Souza Barros Pupo

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**Catálogo na publicação**

**Serviço de Biblioteca e Documentação**

**Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo**

**Dados inseridos pela autora**

---

NEVES, Marina de Abreu

A corporeidade e o processo de ensino-aprendizagem: fios que se interconectam / Marina de Abreu Neves ; orientadora Pupo Maria Lucia de Souza Barros. – São Paulo, 2020.  
(quantidade de páginas) p. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso / Departamento de Artes Cênicas / Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Bibliografia

Versão corrigida

1. Trabalhos acadêmicos I. Maria Lucia de Souza Barros Pupo II. A corporeidade e o processo de ensino-aprendizagem: fios que se interconectam.

CDD 21 .ed. – 020.

Nome: NEVES, Marina de Abreu

Título: A corporeidade e o processo de ensino ensino-aprendizagem: fios que se interconectam

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Licenciatura em Artes Cênicas, apresentado ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Aprovado em: 09/12/2020

#### Banca Examinadora

Nome: Profa. Dra. Maria Lucia de Souza Barros Pupo

Instituição: Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Julgamento: Nota máxima (10.00)

Nome: Profa. Dra. Paulina Maria Caon

Instituição: Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia

Julgamento: Nota máxima (10.00)

[...] Estou tentando escrever-te com o corpo todo, enviando uma seta que se finca no ponto tenro e nevrálgico da palavra. [...] Quero como poder pegar com a mão a palavra. [...] Quero escrever-te como quem aprende (LISPECTOR, 1993, pp. 16-18).

## RESUMO

NEVES, Marina de Abreu. A corporeidade e o processo de ensino-aprendizagem: fios que se interconectam. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Cênicas) – Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações em Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

A presente pesquisa visa discutir a noção de corporeidade dentro do ensino-aprendizagem artístico na educação básica, como aspecto intrínseco ao processo educacional, bem como compreender tal noção em relação às modificações provenientes do ensino remoto<sup>1</sup>. Considerando-a como relação corpo-mundo ou pessoa-contexto<sup>2</sup>, a corporeidade é entendida como parte inerente ao processo de socialização e, portanto, ao processo educacional. Por meio de entrevistas com docentes de educação básica, os quais incluem a perspectiva corporal dentro das linguagens artísticas trabalhadas em aula, busca-se aqui um enlace entre narrativas e percepções sobre o tempo presente e estudos sobre o corpo em relação ao espaço escolar, considerando, assim, o espaço remoto, as conexões virtuais em rede e a educação estética relativa ao contexto educacional em que se insere.

**Palavras-chave:** Corporeidade. Ensino-aprendizagem. Contexto.

---

<sup>1</sup> Em decorrência da crise pandêmica mundial ocasionada pelo novo coronavírus (Covid-19), desde o início de 2020, diversas medidas de isolamento e distanciamento social foram adotadas mundo afora a fim de diminuir o contágio pela nova doença. “São exemplos de distanciamento social ampliado: o fechamento de escolas e mercados públicos, o cancelamento de eventos e de trabalho em escritórios e o estímulo ao teletrabalho, a fim de evitar aglomerações de pessoas” (UFRGS, 2020).

<sup>2</sup> Ressalto ao(à) leitor(a) do presente texto o motivo pela utilização de hífen em meio às palavras corpo e mundo, bem como pessoa e contexto. Essa utilização tem o intuito de aproximar as palavras colocadas em um mesmo termo, tecendo relações de reciprocidade entre elas. Diante disso, todas as vezes que tais palavras surgirem unidas por hífen dentro do presente texto, este pode ser encarado como o principal motivo.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
Fresta, ou o princípio de tudo .....	7
Rabiscos autobiográficos para perguntas pujantes .....	11
<b>CAPÍTULO 1 – CORPO-EU, CORPO-MUNDO</b> .....	15
1.1 O que é corporeidade? .....	15
1.2 O corpo implicado no processo de ensino-aprendizagem .....	17
1.3 Relações entre corpo e espaço escolar .....	17
1.4 O distanciamento social e o ensino remoto em 2020: noções possíveis sobre corporeidade na atualidade .....	23
<b>CAPÍTULO 2 – DESAFIOS ATUAIS PARA CORPOS DISTANTES</b> .....	26
2.2 O trabalho remoto: malabarismos na corda bamba.....	31
2.3 O realce das desigualdades sociais frente à utilização do ensino remoto na educação básica: queixas recorrentes nos relatos colhidos .....	32
2.4 Caminhos estreitos: a experiência de ensino remoto atual como medida provisória e sua ineficácia a longo prazo .....	35
<b>CAPÍTULO 3 – CONECTADOS POR UM FIO</b> .....	38
3.1 Conexões de um mundo fluido: diálogos telepáticos com Zygmunt Bauman sobre identidades e conexões em rede.....	38
3.2 “O corpo sedado”: o ato de sentar-se diante de telas .....	41
<b>CAPÍTULO 4 – PROCURANDO LUZ EM RACHADURAS</b> .....	45
4.2 Imaginar reencontros: o que é estar perto?.....	47
<b>CONCLUSÃO – EM DIREÇÃO A UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA E UMA APRENDIZAGEM PELO CONVÍVIO</b> .....	49
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	52

## INTRODUÇÃO

### **Fresta, ou o princípio de tudo**

Como a noção de corporeidade transpassa o processo de ensino-aprendizagem na educação básica? Como esse processo vem sendo afetado em função das medidas de isolamento social e, conseqüentemente, do ensino remoto? A presente pesquisa busca respostas possíveis a essas perguntas lançando um olhar sobre problemáticas existentes na educação escolarizada, as quais, em meio às perspectivas de formação, produzem condutas no convívio coletivo dentro do espaço escolar e, portanto, formas de agir em relação ao próprio corpo e ao corpo do outro. Com atenção às aulas que visam à inclusão da perspectiva corporal dentro do planejamento, objetiva-se uma investigação partindo do entendimento sobre como a noção de corporeidade acontece em meio aos processos de ensino e aprendizagem, para compreender como a ausência do convívio coletivo no cotidiano, em consequência do trabalho remoto, pode produzir outras formas de ser e estar em relação a si e ao outro.

Esta investigação é direcionada por perspectivas sobre o conceito de corporeidade, da relação entre corpo e espaço escolar, bem como reflexões sobre conexões em rede na contemporaneidade e os possíveis impactos do ensino remoto. De modo concomitante, transpassa aqui a reflexão sobre as consequências desse tipo de ensino na relação de convívio e afetação entre professor e aluno e entre alunos, uma vez que essa compreensão surge como necessária na busca de pistas para o tema da corporeidade na atualidade. Para tanto, foram aqui entrevistadas professoras de educação básica que lançam um olhar sobre o corpo em meio às linguagens artísticas trabalhadas, para que seja possível, assim, analisar a tônica dos discursos e visões sobre corpo, corporeidade e educação por parte dessas docentes.

Foram quatro as artistas e professoras de educação básica que aceitaram conceder entrevistas para este estudo. Elas buscam reflexões artísticas sobre o corpo dentro de suas aulas, e o presente texto procura costurar suas narrativas, cruzando pontos que ora se assemelham, ora se repelem e ora se tangenciam na construção do tecido da escrita. Oriundas de forte ligação com a dança, com as artes corporais e dialogando com a conexão e fluidez das demais linguagens artísticas na contemporaneidade, todas elas assumem uma abordagem que entrelaça linguagens. Cabe aqui, portanto, dedicar um espaço inicial para a apresentação de suas trajetórias no campo da arte e da educação.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Todas as entrevistas foram realizadas e gravadas através da plataforma *on-line* Google Meet (<https://meet.google.com>), entre 19/08/2020 e 01/09/2020.

Renata Fernandes é artista da dança. Fez graduação em licenciatura em Dança pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e é mestra em Dança pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), dentro da qual investigou as relações entre gerações na dança e na educação. Desde criança já dançava; vivia se movimentando. Chegou a tecer relações com outras artes, mas fez a escolha pela dança. O interesse pela educação surgiu mais fortemente no momento dos estágios da licenciatura, já na graduação. Antes disso, conta que não tinha a pretensão de dar aula para o público infantil, pois o achava muito específico e exigente. Hoje afirma: “De fato é”. Nos últimos quinze anos, seu público é o infantil. Essa aproximação surgiu nos estágios da graduação. “Foi encantador viver a dança dentro da educação básica”, comenta.

Ela acredita que há poucos artistas atuando dentro das escolas, artistas do corpo, e os que atuam falam pouco sobre isso. Já desenvolveu ações em instituições não formais, proporcionando o encontro de adultos e crianças em processos artísticos. Fez cursos de especialização, chegando a ir para a Itália em uma atualização para educadores. Teve projetos que circularam por Portugal e Itália, entre outros lugares e andanças. Atualmente faz curadoria compartilhada de um projeto chamado Casa Mundo, junto da artista Uxa Xavier. Nesse projeto, fazem uma pergunta a uma criança: “Qual lugar da casa te moveu durante a quarentena?”, e, com isso, um artista da dança devolve a resposta da criança com sua dança, pensando o que, naquela resposta da criança e naquela brincadeira, o faz lembrar-se de sua própria dança. Paralelamente, Renata dá aulas em três escolas municipais de Cubatão. Em uma delas, a UME Jardim Casqueiro, elaborou coletivamente um projeto chamado Brincantes por Natureza (2018), que foi vencedor da seletiva nacional do Prêmio Meu Pátio é o Mundo, o qual reconhece iniciativas no âmbito da educação infantil.<sup>4</sup> Comentou que se sente gratificada por ajudar a plantar a semente dessa iniciativa, propondo uma integração entre a criança e a natureza em seu processo de aprendizagem e formação. “O artista vive esse estado de infância permanente”, afirma.<sup>5</sup>

Elenira Peixoto é atriz, contadora de histórias e arte-educadora. Sua primeira formação foi em atuação, em um curso profissionalizante no Teatro Escola Célia Helena e, desde então, sempre trabalhou na área artística. Durante a entrevista, brincou dizendo: “Uma vez minha filha me perguntou: ‘Mãe, você já trabalhou com outra coisa além de teatro?’. Pensei, pensei... E, realmente, me recordei de que desde sempre trabalhei nessa área”. cursou graduação em Letras na Pontifícia Universidade Católica (PUC) e, durante a formação, nutria um interesse grande pelas disciplinas de literatura brasileira. Apesar do título de licenciatura em Letras, nunca

<sup>4</sup> Segundo notícia publicada no website oficial da Prefeitura Municipal de Cubatão, em 14/11/2019.

<sup>5</sup> Entrevista concedida no dia 26/08/2020. Duração de 1h09min53s.

chegou a dar aulas de língua portuguesa. Tem pós-graduação no programa de Literatura e Crítica Literária, pela PUC-SP, além de especialização em Linguagens da Arte, oferecida no Centro Universitário Maria Antônia (CEUMA-USP). Cursou o método Stanislavsky na Academia Russa de Teatro (GITIS) em Moscou. Elenira dá aulas de teatro há vinte anos e, paralelamente, construiu um caminho de trabalho artístico em peças teatrais, tendo, atualmente, uma companhia de teatro para bebês, a Cia. Zin. Em suas investigações, transita muito pelas infâncias. Disse também que seu aprendizado em lecionar surgiu, em grande parte, da prática da profissão. Desde os anos 2000 dá aulas de teatro no curso livre da escola Teatro Célia Helena e, há cinco anos, leciona teatro na educação básica. Atualmente é professora de ensino médio em uma escola particular judaica chamada Alef Peretz, dentro da qual atua em duas unidades: uma localizada na Hebraica e outra em Paraisópolis, ambas em São Paulo (SP), sendo a escola de Paraisópolis destinada apenas a bolsistas. Nas duas unidades, suas aulas entram no currículo de artes. Para o ensino médio, ela traz uma conexão entre teatro, performance e artes visuais. Acha interessante algo da arte contemporânea, em que as bordas das linguagens são mais fluidas. “Sou professora de teatro, mas, que teatro é esse?”, questiona.<sup>6</sup>

Juliana França é artista da dança e arte-educadora. Graduada em dança pela Unicamp, conta que suas formações de artista e de educadora sempre caminharam juntas. Antes mesmo da graduação fazia aulas em academias de dança e, na época, como não podia pagar pelas aulas, se propunha a trabalhar como assistente de professores. “Comecei a fazer as aulas já dando aula.” Conta que, na graduação, teve a presença importante de Joana Lopes, pesquisadora da área da dança influente na arte-educação brasileira, e comenta que com ela foi plantada uma semente a respeito de como Juliana trabalha hoje, dentro de um entendimento de que não há como separar o trabalho de artista com o trabalho de educadora. Guarda muitas perguntas e muitos anseios, pois a dedicação a essa área “não é um caminho fácil”, em suas palavras. Após a graduação, já começou a trabalhar em grandes projetos de arte-educação, como, por exemplo, um projeto da Eletropaulo que unia Ana Mae Barbosa, Karen Miller e outros nomes, bem como o projeto Casas de Cultura e Cidadania, que tinha a pretensão de instalar outras casas de cultura pela cidade de São Paulo. A partir disso, começou uma jornada de trabalho em periferias e locais de vulnerabilidade. No ano em que implementaram o Programa de Iniciação Artística (PIÁ) em São Paulo (SP), fez uma formação junto ao programa, saindo então da Casa de Cultura e indo em direção ao PIÁ. Afirma que, mesmo nesses locais com perspectivas sociais junto ao trabalho artístico e educacional, ela percebeu a lógica da educação como mercadoria, em que

---

<sup>6</sup>Entrevista concedida em 25/08/2020. Duração de 1h26min45s.

os educadores são submetidos a muitas horas de trabalho, poucas horas de reflexão e planejamento e atuando ainda em turmas muito numerosas. “A ideia é tirar o máximo desse profissional”, disse, salientando que isso é algo recorrente em vários espaços, sendo comum que se fique empolgado com o trabalho e, ao mesmo tempo, exausto. Juliana conta que sua formação foi se dando nesses espaços, para além da graduação. Neles, ela foi aprendendo a ser artista-educadora e a como não se “matar como artista”. Há três anos dá aulas na rede pública de São Paulo, como professora curricular nas aulas de artes. Já atendeu a faixas etárias variadas. Atualmente trabalha com ensino fundamental, do primeiro ano até último ano e, eventualmente, com Educação de Jovens e Adultos (EJA). Comenta que, como o currículo de artes abrange dança, artes visuais, música e teatro, ela acaba perpassando um pouco por cada uma dessas artes, pois sempre se interessou pela interlinguagem. Fez uma participação no projeto Casa Mundo, criado pela aqui entrevistada Renata Fernandes, como artista da dança convidada. Apesar de não trabalhar com educação infantil, se interessa pela forma como a criança vê o mundo: “É alimento para criação, para a arte [...]. A criança tem essa dádiva de não conhecer tanto a cultura e, portanto, ter um olhar fresco”.<sup>7</sup>

Jocarla Gomes tem suas raízes na dança e ramificações na arte teatral. Desde 2009 dá aulas de teatro, quando ingressou como professora em um projeto vinculado ao Colégio Ilha de Vera Cruz, localizado na Vila Leopoldina, São Paulo – SP, dando aulas para Educação de Jovens e Adultos (EJA). “Foi um grande aprendizado”, ela garante. Por ter a dança como princípio, o corpo está sempre muito presente em seus trabalhos e reflexões, mesmo renegando a dança e tendendo ao teatro, como comenta. “Em todos os meus trabalhos o corpo estava ali; não tinha como fugir dele”. Nesse primeiro projeto, levava propostas de práticas corporais para os alunos e, apesar dos desafios, ali foi se constituindo e se formando pedagogicamente. Chegou a cursar dois anos de Letras na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), por ter um envolvimento grande com a escrita; porém, as artes da cena e do corpo falaram mais alto quando precisou trancar o curso em função de viagens a trabalho, com teatro. Em 2015, iniciou uma formação em licenciatura em Artes Visuais na Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) – naquela época, já se interessava pelo tema da performance e das múltiplas linguagens. Comenta ter sido uma formação de grande importância na sua prática. Ao final da formação, foi dar aulas de teatro para turmas do 1º ao 5º ano numa escola pública na zona rural, em Campo Limpo Paulista, “Outro ambiente”, diz. A escola, conta, não dispunha de um espaço específico para as aulas de teatro, mas havia um grande campo de futebol do outro lado da rua e lá ela conseguia fazer

<sup>7</sup> Entrevista concedida em 01/09/2020. Duração de 1h01min44s.

diversos experimentos com o grupo. “Cheio de verde, de árvores, de bichos. Para essa criançada era muito natural ver uma aranha gigante; era a casa deles”. Depois de um ano e meio nessa escola, engravida de gêmeas e continua dando aulas até o sétimo mês da gestação, quando passa mal no trabalho. “Foi então que a diretora virou para mim e disse: ‘Jocarla, não apareça mais aqui, pegue uma licença’, mas de uma forma bastante acolhedora, na verdade. Consigo a licença e gero esses dois seres maravilhosos que são a Maria Eduarda e a Maria Cecília”. Hoje, as crianças têm um ano e cinco meses. Após esse período, começa a trabalhar como artista-educadora em exposições de artistas do teatro e da performance como Kantor e Marina Abramovic – nessa última, atuou como facilitadora do método da *performer*. Sempre trabalhou de forma paralela com educação formal e não formal. Atualmente, trabalha no Programa de Iniciação Artística (PIÁ) e é professora no Colégio das Américas, localizado na Barra Funda, em São Paulo (SP), no qual, segundo ela, “tem uma grande estrutura e a presença de uma diretora extremamente sensível e consciente”. Tanto no PIÁ como no colégio Jocarla vem enfrentando desafios por ter iniciado o trabalho no ano de 2020 e, portanto, não ter tido contato com os alunos presencialmente. Ela conta que no colégio em questão não houve evasão de alunos nem demissão de professores em função da crise financeira ocasionada pela pandemia. Já no PIÁ, localizado no CÉU Irapuru, vê-se impossibilitada de criar sólidas dinâmicas em aula em razão das dificuldades de acesso dos alunos: “Uma coisa é trabalhar com crianças que têm vários privilégios e que, apesar do momento difícil, a gente sabe que terão computador, Wi-Fi e um ambiente para estudo”.<sup>8</sup>

Escrevo este trabalho cruzando as narrativas de percurso das entrevistadas, as investigações teóricas que tenho efetuado ao longo do processo e minhas próprias percepções, oriundas de meu repertório de formação e de pesquisa. Faço-o ora em terceira pessoa, ora em primeira pessoa – sempre no estabelecimento constante da relação entre o que tenho percebido até aqui na pesquisa e a maneira de comunicá-lo a você, leitor(a), que me acompanhará nesta análise, a qual nada mais é do que a organização dos pensamentos e ideias que, regados com curiosidade, foram brotando e ramificando-se. Encontra-se aqui, de modo geral, uma possibilidade de respostas e novas perguntas para o tema em que tenho mergulhado.

### **Rabiscos autobiográficos para perguntas pujantes**

Carrego meus primórdios num andor. Minha voz tem um vício de fontes. Eu queria avançar para o começo. Chegar ao criancamento das palavras. Lá onde elas ainda

<sup>8</sup> Entrevista concedida em 19/08/2020. Duração de 1h15min07s.

urinam na perna. Antes mesmo que sejam modeladas pelas mãos. Quando a criança garatuja o verbo para falar o que não tem (BARROS, 2015, p. 98).

A primeira vez que o assunto do corpo no espaço escolar me surgiu feito iluminura, parafraseando Manoel de Barros, foi no ensino médio. Tinha ainda o frescor de uma inquietude não formulada. Foi em uma aula de Sociologia voltada para o tema da autoridade e do poder que a professora em questão perguntou à turma: “Vocês já se perguntaram o motivo de as carteiras serem enfileiradas dessa forma, de a janela ficar atrás de vocês e de minha mesa ser a única próxima da porta? É também um mecanismo de poder operando”. Lembro que naquele dia comecei a enxergar tudo naquela escola com um olhar desconfiado. Na época, pensei que tudo ali devia ter um motivo escondido dos leigos. Entretanto, mais intrigante ainda era pensar que, talvez, eu não tivesse tido aquela iluminura se não fosse a provocação da professora de Sociologia. Ali começaram questionamentos que, com o passar do tempo, apenas se multiplicaram.

Estudei, na educação básica, em escolas da rede pública municipal e estadual de São José do Rio Preto, cidade do interior de São Paulo localizada ao noroeste do estado, dotada de um sol escaldante e da escassez de ventos. Ali vivi minha infância e adolescência até ingressar no curso de licenciatura em Artes Cênicas da Universidade de São Paulo, em 2016, quando me mudei para a capital. Mas arrisco dizer que esses rabiscos sugestivos para o tema em que mergulho atualmente vêm de antes da graduação. Chamo-os “rabiscos autobiográficos” pois esta obra não constitui uma autobiografia linear, tampouco cronológica – mas, sim, memórias que hoje ressoam em mim como rabiscos anteriores à presente pesquisa. Rabiscos feito iluminuras, escolhas ou ações, muitas vezes oriundas de momentos distintos da minha trajetória. Sempre fui do movimento. Recordo-me de que, quando criança, gostava de subir em árvores, brincar descalça na rua, dar voltas de bicicleta no quarteirão e balançar bem alto na rede do quintal de casa – brincadeiras possíveis a uma infância no interior. Tive a oportunidade de fazer aulas de natação e de *Jazz Dance*, ainda pequena, e me divertia com isso. O movimento do pensamento também me instigava: gostava dos livros, amava os Atlas de geografia e história que ficavam na estante da sala e também os livros para a infância da Ruth Rocha<sup>9</sup> (hoje sou infinitamente grata por ter cruzado com suas leituras ainda pequena). Na infância e pré-adolescência, minha relação com a escola variava: já fui de me esconder embaixo da cama para faltar à aula, mas também já pertenci ao grupo dos *nerds* e, nessa época, não deixava de ir à escola sob nenhuma circunstância. Sobretudo, digo isso por perceber que as experiências de

<sup>9</sup>“Ruth Rocha (1931) é uma importante escritora brasileira de literatura infantojuvenil. É autora do *best-seller Marcelo, marmelo, martelo*. Foi eleita para a cadeira 38 da Academia Paulista de Letras” (FRAZÃO, 2019).

socialização e aprendizagem dentro e fora da escola foram me constituindo como pessoa, guiando-me em determinados padrões de escolha. Hoje, enxergo essa forma de “ir se constituindo”, a partir da socialização e aprendizagem dentro e fora da escola, como fator determinante da construção pessoa-contexto.

Cursei o ensino médio em uma escola pública em frente ao Teatro Municipal Humberto Sinibaldi Neto, de São José do Rio Preto, no centro da cidade. Lembro-me de um dia passar em frente à Casa de Cultura localizada atrás deste teatro e, ao me aproximar, enxerguei um cartaz tímido com os dizeres: “Inscrições abertas para os cursos gratuitos deste ano”, junto da lista dos cursos disponíveis, que contemplavam as artes plásticas, a dança e o teatro, entre outras linguagens artísticas. Na dúvida entre dança contemporânea e iniciação ao teatro, e com as limitações de horário em função dos estudos do ensino médio, pensei, em lamentação, que teria de escolher apenas um. Escolhi teatro. Depois dessa escolha, as quartas-feiras viraram meus dias preferidos: passava a tarde toda saltitando na linguagem do teatro, na companhia do professor do qual tive a sorte de cruzar o caminho, e do coletivo em questão. Parecia uma verdadeira brecha no tempo-espaço. Teci frutíferas conversas com o professor do curso durante e após as aulas. Ali foi surgindo uma semente, uma reflexão sobre a relação entre arte e educação que, na época, não sabia explicar muito bem, mas que já me movimentava em sua direção. Hoje percebo a importância das casas de cultura e seus cursos gratuitos, dos teatros públicos, das escolas públicas e da existência e coexistência desses espaços nos diversos cantos das cidades.

Mais tarde, já cursando Licenciatura em Artes Cênicas, fui me aproximando cada vez mais do assunto do corpo. Ao longo dos últimos cinco anos, movimenteimei-me em direção às aulas de dança dentro e fora da graduação, em maior parte da dança contemporânea, mas também perpassei estudos sobre a estrutura da dança clássica e, por vezes, sobre as danças afro-brasileiras. Realizei, ao longo da graduação, dois projetos de Cultura e Extensão Universitária, vinculados ao Programa Unificado de Bolsas (PUB), ambos na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP (E.A. FEUSP), nos quais busquei investigações possíveis na relação entre corpo e espaço escolar, dando início às primeiras indagações formuláveis sobre o tema junto da descoberta de possibilidades.



Atividade de aula guiada por mim para a turma de 1º ano do Ensino Fundamental, dentro do Projeto de Cultura e Extensão Universitária “Oficinas de Arte: espaço de criação e criação do espaço reflexão”, orientado pela Profa. Dra. Dália Rosenthal, CAP-ECA-USP. Foto tirada em 06/10/2017, pela professora responsável pela disciplina.

Com uma relação inicialmente estabelecida dentro do tema da corporeidade nas artes cênicas e sólido interesse na relação entre arte e educação e no reconhecimento da importância dos espaços públicos e políticas públicas nessa área, fui construindo meu percurso até o presente trabalho. É o percurso de um corpo atravessado por esses rabiscos de experiência e, portanto, interessado em caminhar nessa direção.

## CAPÍTULO 1 – CORPO-EU, CORPO-MUNDO

### 1.1 O que é corporeidade?

Visível e móvel, meu corpo conta-se entre as coisas, é uma delas, está preso no tecido do mundo, e sua coesão é a de uma coisa. [...] O mundo é feito do estofado mesmo do corpo (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 17).

Um corpo está entre a mistura do que o constitui e das suas possibilidades de vir a ser. Questiono-me sobre como definir o que é corporeidade, bem como o que é corpo, uma vez que essa se constrói na relação de si com o outro e com o mundo ao redor e, nesse sentido, é possível mensurar quais fatores constituem uma corporeidade, mas não o que ela é de fato, dentro de sua singularidade, abrangência e possibilidades. Se o corpo “está preso no tecido do mundo”, e esse mundo tem um tecido extremamente diverso, cabe pensar que cada corpo está quase pendurado nesse tecido, oscilando entre o ser individual e a parte do todo, olhando para si mesmo e para os outros numa perspectiva única.

Em um sentido mais objetivo de definição, o termo corporeidade traz à tona um significado em consonância com a noção de que um corpo é constituído em relação recíproca com seu contexto, mutuamente com o universo que o circunda. “Não tenho um corpo, mas, sim, eu sou corpo; corpo que percebe e é simultaneamente percebido” (MERLEAU-PONTY, 1994 *apud* POLAK, 1997, p. 35). Na busca por estudos que rompam com a dicotomia cartesiana entre corpo e mente, pessoa e ambiente, o termo corporeidade aparece com frequência associado a análises da relação entre pessoa e contexto. Sobre isso, os autores Fábio Scorsolini e Kátia Amorim (2008) evidenciam que há, entre as pesquisas recentes que utilizam tal termo, certo consenso no que diz respeito à compreensão de que o corpo físico não existe *a priori* da construção da mente e das relações sociais, e sim que esses constroem-se de forma conjunta e indissociável.

Em relação a esse pensamento, durante a realização das entrevistas para a presente pesquisa foi recorrente a necessidade de mudar a ordem das perguntas do roteiro no momento em que o diálogo com a entrevistada acontecia, de modo a propor reflexões orgânicas com as ramificações que eram proporcionadas a partir de suas respostas e problemáticas. Contudo, acabei deixando por último propositalmente, em todas, a pergunta que abordava o significado do termo corporeidade com maior especificidade. Tive certo receio em induzir respostas e ansiava por visões que se diferenciavam da minha. Parece curioso, então, começar esta escrita com a tentativa de definição do termo que antes havia deixado para o último momento das

indagações, quase de forma a evitar definições que reduzissem uma palavra com tantas possibilidades aparentes. Percebi que, sim, parecia tratar-se disto mesmo: uma palavra com diversas possibilidades aparentes. Porém, isso só foi perceptível a partir da escuta das respostas das entrevistadas e, além disso, da comparação de mais de uma resposta para a mesma pergunta, constatando que todas faziam sentido em seus determinados contextos. Então, não é sobre isso a própria noção de corporeidade? Visões diferentes, mas todas envoltas em um mesmo tecido e todas em diálogo constante com seus determinados contextos?

Perguntei às entrevistadas: “Quando digo a palavra corporeidade, o que vem à sua mente no primeiro momento?”. As respostas variaram:

Por corporeidade entendo um corpo consciente e autor de si. Essa percepção de si não acontece muito sem o outro e sem o ao redor, é uma construção mútua. As crianças estão nesse momento de construção dessa pele, desse diálogo entre si e o mundo. (FERNANDES, Renata. Entrevista concedida em 26/08/2020).

Incorporação. Um corpo que está à flor da pele e se deixa afetar por tudo o que rodeia, visível e invisível, um corpo conectado. (GOMES, Jocarla. Entrevista concedida em 19/08/2020)

Linguagem. A corporeidade tem que ser provocada, senão ela some. (PEIXOTO, Elenira. Entrevista concedida em 25/08/2020).

Olha, vou ser bem sincera: tenho certa dificuldade com palavras desse tipo, de entender por que elas existem e por que temos de usá-las. Sinto que algumas palavras ficam na moda e, quanto mais são usadas, mais são esvaziadas de sentido para mim. Tem poucas coisas que preciso falar sobre corpo e dança que realmente vou precisar dessa palavra para dizer. Mas o que vem à mente é a vida do corpo, a existência do corpo e como conhecimento entranhado no corpo. Toda a experiência de vida que temos informa nosso corpo, muscularmente etc., numa gama infinita de memórias e formas de ser do corpo. Um conhecimento que fica entranhado, um conhecimento que vai sendo construído conforme a gente vai vivendo. (FRANÇA, Juliana. Entrevista concedida em 01/09/2020).

Parece esclarecedor olhar para os relatos e perceber que, mesmo com variações de diversas ordens, eles apontam para algum consenso ao afirmarem que um corpo é sempre afetado e constituído pelo o que está ao seu redor e, seguindo essa reciprocidade, é assim que esse corpo age no mundo, também afetando o ao redor. Entretanto, não é de se estranhar a carga de interpretação de cada entrevistada ao descrever o que entende daquela palavra. Seguindo a mesma perspectiva de análise, os pesquisadores Fábio Scorsolini e Kátia Amorim (2008), ao realizarem uma revisão bibliográfica sobre o tema da corporeidade, evidenciaram que entre a bibliografia analisada praticamente não há a definição precisa do termo corporeidade, sendo comum o apoio nesse termo a fim de ramificar para estudos aprofundados de áreas como

Psicologia, Filosofia, Sociologia, Medicina e Artes. Além do fato de que nenhum desses estudos utiliza a noção de corporeidade em estudos empíricos, predominando as produções teóricas. Por ora, a pergunta “O que é corporeidade?” ainda ecoa, e esse eco prepara o terreno para as próximas páginas. Um corpo é algo que não se faz sozinho no mundo, mas que, também, só pode ser compreendido enquanto coisa na medida em que tem uma unicidade em si mesmo. Se constitui, ao mesmo tempo, como ser dissociável e indissociável. Desse aspecto surge o termo corporeidade, no intuito de juntar essa definição em uma palavra que a comporte, contribuindo para a construção de seus significados.

## **1.2 O corpo implicado no processo de ensino-aprendizagem**

Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando. Cabe agora a cada um de nós fazer a reflexão (STRAZZACAPPA, 2001, p. 79).

Em constante diálogo com o nosso entorno, constituímos-nos como pessoa-contexto a partir das experiências possíveis, palpáveis e imagináveis. A educação não deixa de ser uma dessas experiências, a qual, por meio da constante relação entre ensino e aprendizagem, se presentifica numa atitude para e com o corpo.

Mas como assim “para e com o corpo”? Essa pergunta pode ser respondida no sentido de que o movimento de ensino-aprendizagem está localizado, de modo geral, entre uma proposta e um aceite ou recusa a essa proposta, no diálogo entre respostas a comportamentos oriundos de corpos diversos. Um exemplo simples estaria na formação de fileiras de carteiras ou de um semicírculo dessas em sala de aula. As duas formações têm objetivos distintos no que tange à atenção das pessoas presentes; mas tanto uma como a outra comunicam e direcionam os corpos presentes para determinado foco. Nesse caso, cabe realizar a escolha de qual formato seguir a partir do objetivo da aula, o qual une o tema a ser abordado e os padrões de comportamento da turma em relação a esse tema.

## **1.3 Relações entre corpo e espaço escolar**

Se o corpo se constitui na relação com seu entorno, e tratando aqui do ambiente escolar, é possível afirmar que o corpo e o espaço da escola se constituem mutuamente. A investigação entre arquitetura e coreografia, espaço e ação corporal também é trazida à tona por André

Lepecki (2012), que afirma existir uma ligação fundamental entre movimento e arquitetura na construção da cidade, onde o “chão do urbano contemporâneo” aparece como espaço supostamente neutro, ou melhor dizendo: “espaço de circulação de sujeitos supostamente livres, principalmente livres na sua capacidade de circular livremente”. Ele vai mais a fundo nessa noção ao traçar um paralelo com a ideia de política e pólis, em Arendt (1998), ressaltando que essa noção está relacionada a certa ideia de dança e a certa ideia de arquitetura: “Já no imaginário político grego, a construção do espaço físico do urbano, [...] enquanto coreografia da cidadania, ainda não é política, mas o elemento necessário que precede a política e lhe dá chão”. Aqui, existe uma diferença entre o simples fazer, condicionado aos espaços e ideias preexistentes, e o agir politicamente, o qual considera os aspectos condicionantes do espaço para então agir sobre eles.

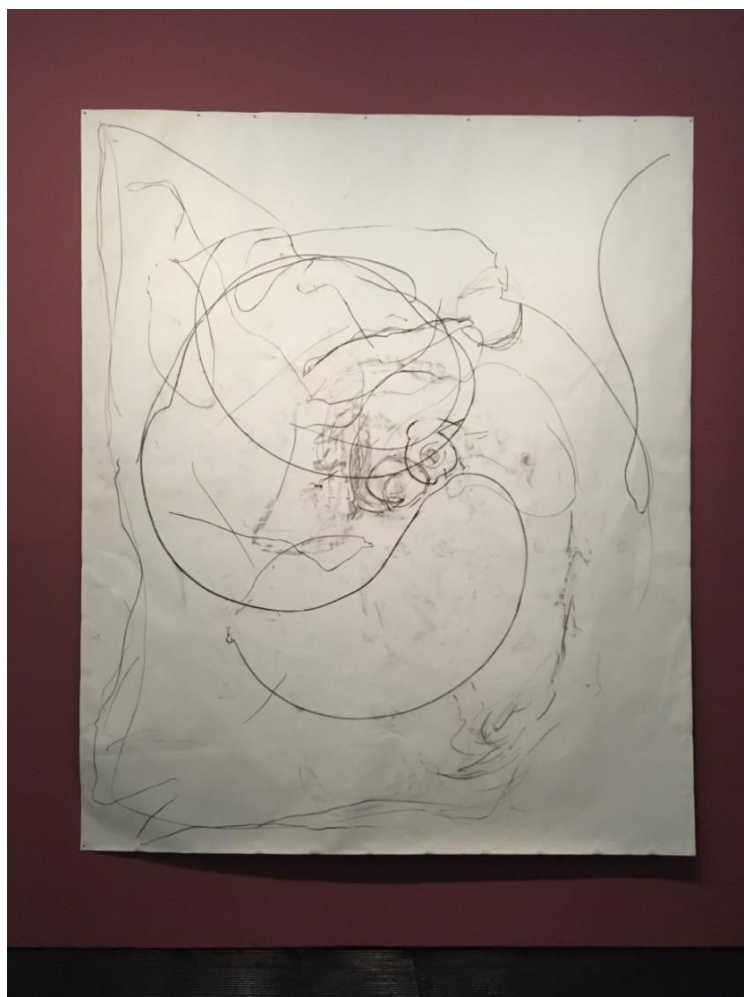
Nesse sentido, como considerar os aspectos condicionantes de movimento do espaço escolar? Como pensar possibilidades entre “coreografia e arquitetura”, ou seja, entre corpo e espaço escolar? Na busca de respostas possíveis a tais indagações, questionei as entrevistadas sobre eventuais dissonâncias que teriam vivenciado, entre suas propostas artístico-pedagógicas e as diretrizes da escola em que trabalham, bem como os caminhos que costumam seguir para refletir sobre espaço e corpo.

A ideia de rastro no espaço, por exemplo, imaginar um rastro, uma linha, um traço quando se movimenta [...], enxergar dança no que se está fazendo. [...] Já sofri processos dolorosos; fazia minhas aulas numa sala-ateliê bem adequada e vazia, e teve um ano em que, de cima para baixo, decidiram que essa sala seria ocupada por mais trinta crianças e, então, perdi a sala. A dança, a arte exigem um espaço específico, não especial, mas específico (FERNANDES, Renata. Entrevista concedida em 26/08/2020).

A importância de um lugar específico para o trabalho corporal foi ressaltada na maioria dos relatos, junto da constatação de que, principalmente nas escolas públicas, esse espaço físico da escola beira a precarização. Contudo, considerando a importância social da escola pública, há também a necessidade de resguardar o espaço que existe, na perspectiva de sua manutenção e abrangência:

Por mais precária que seja a escola pública brasileira, ela ainda é, para muitas crianças, a melhor experiência que elas podem ter. Nessa escola [...] que abarca as famílias mais vulneráveis, dou aula de dança em uma sala bastante grande, com aparelho de som e chão de qualidade. Posso também dar aula ao ar livre. Para muitos isso pode ser pouco, mas para outros é mais adequado do que a própria casa. Não defendo a precariedade da escola, mas precisamos defender o que existe. Ainda é um espaço de maior segurança social para as crianças brasileiras (FERNANDES, Renata. Entrevista concedida em 26/08/2020).

Na reflexão entre espaço e corpo, a artista Trisha Brown evidencia que a precariedade é, também, um ponto de vista. Trazendo à tona uma dança que traceja seus movimentos no papel, ora se aproximando do chão e ora se distanciando, ela deixa como registro rabiscos e formas borradas. Cabendo, contudo, ao leitor da obra imaginar a dança que ali existiu:



BROWN, Trisha. Sem título, 2002. Carvão sobre papel, 323 cm x 277 cm. Registro da obra original feito por mim.

Brown uniu, efetivamente, dança e desenho na série *It's a Draw* [É um desenho], iniciada em 2002. [...] Como numa performance, Brown usa o espaço do cubo branco para mover-se horizontalmente sobre uma folha de papel de grandes dimensões e desenhar com a ajuda de carvão e lápis [...] em uma dança que mancha e marca o papel. Alguns movimentos de Brown são registrados no papel, mas outras ações se perdem na rapidez dos gestos e na efemeridade da vida (Texto de apresentação da obra pertencente à exposição *Trisha Brown: coreografar a vida*, no Museu de Arte de São Paulo – MASP, em outubro de 2020).

Olhar para o espaço escolar com a relevância que ele requer traz a possibilidade de encará-lo como problema contemporâneo, mas também como ponto de partida para qualquer prática educacional. Assim como o corpo, o espaço nos propicia experiências específicas com o mundo ao redor a depender da sua materialidade e da sua história. A respeito disso, a doutora em Artes Cênicas Paulina Caon salienta:

Os corpos estão sempre em interação com a matéria do mundo, são corpos às voltas com estímulos microscópicos ou explícitos, provocados a se transformar e provocando transformações em texturas, formas arquitetônicas, objetos. O corpo se desdobra pelo espaço[...]. Os objetos, a matéria e sua materialidade [...], convidam os corpos a diferentes tipos de movimento e exploração (CAON, 2015, p. 244).

Caon, em sua pesquisa de doutorado “focada na observação das experiências corporais de crianças, adolescentes e professores em interação em aulas de teatro e em diferentes situações no contexto escolar”, parte da fenomenologia de Merleau-Ponty (2004) para lançar um olhar aprofundado à noção de experiência corporal e de *embodiment* dentro do contexto escolar. A partir da análise dos corpos em interação no espaço da escola entre crianças e adultos ou, mais a fundo, entre adultos e crianças, a autora aborda aspectos da influência cultural na corporeidade. Aliando essa abordagem com a questão da constituição mútua contexto-corpo-espaço aqui tratada, importa ressaltar que, entre suas considerações finais, Caon aponta para o debate a respeito da “existência ou não de liberdade no contexto da cultura humana” – um tema inesgotável. Explicitando o assunto com uma citação oportuna de Merleau-Ponty, diz, a respeito da liberdade, “que nunca somos determinados e que nunca mudamos”, cabendo a nós nos colocarmos entre essas duas coisas, compreendendo como a liberdade pode se manifestar sem rompermos nossos vínculos com o mundo. Seria possível, então, começar a refletir sobre possibilidades de coreografia e arquitetura, corpo e espaço escolar, a partir desse pensamento?



MANGOLTTE, Babette. David Gordon, Sylvia Palacios, Whitman, Trisha Brown, Douglas Dunn, Carol Goodden e Carmen Beuchat performando *Group Primary Accumulation* [Acumulação primária para grupo], Spring Dance Festival, Nova York], 1973. Impressão sobre papel prata/gelatina, 20,5 cm x 25,5cm. Registro fotográfico da obra original feito por mim.



CAON, Paulina. “Nonos anos: os jogos dos corpos na arquitetura escolar.” Imagens retiradas da Tese de Doutorado da autora. Edição e tratamento das imagens por Lauana Oliveira. São Paulo, 2015, p. 225.

Mais adiante, e ainda parafraseando Merleau-Ponty, Caon afirma que “é pelo olhar do outro, pelo contato com os outros que sou inteiramente visível e tangível para mim mesmo. Só pela intercorporalidade/intersubjetividade que nos constituímos como pessoa”. Falo aqui de corporeidade, mas, além disso, o conceito de “intercorporalidade” lança um olhar mais aprofundado a respeito do diálogo entre pessoa-contexto ao considerar a afetação recíproca que um corpo exerce sobre o outro no convívio, na cultura, nos fios que os ligam. Esse primeiro resgate tanto da obra de André Lepecki (2012) como da de Paulina Caon (2015), até os relatos colhidos das entrevistas para a presente pesquisa, partem do interesse em circunscrever e tatear esse terreno vasto que é a constituição mútua entre corpos e o espaço físico que ocupam.



FRANÇA, Juliana. Apresentação do espetáculo [ ], direção compartilhada com Alejandro Ahmed, 2018. Fotografia por Camila Picolo.



FRANÇA, Juliana. Estudos espaciais com os alunos do CEU Azul da Cor do Mar, Zona Leste de São Paulo, 2018. Fotografia por Juliana França).



FRANÇA, Juliana. Estudos espaciais com os alunos do CEU Azul da Cor do Mar, Zona Leste de São Paulo, 2018. Fotografia por Juliana França).

#### **1.4 O distanciamento social e o ensino remoto em 2020: noções possíveis sobre corporeidade na atualidade**

De corpos corriqueiramente enfileirados, correndo pelos espaços abertos, se aproximando e afastando, passamos a pensar na diminuição de ritmo, no isolamento e no contato através de telas. Em função de um vírus transmitido de pessoa a pessoa pelo ar, o qual se alastrou de modo a virar uma pandemia global, fomos persuadidos a repensar nosso contato com outros, a fim de evitar proximidades, evitando, assim, outros corpos e ares diferentes dos nossos já conhecidos.

Seria cômico, se não fosse trágico, dizer que esta pesquisa se debruça sobre os aspectos da aprendizagem através do corpo e da corporeidade no espaço escolar num momento em que esse espaço não está sendo ocupado. No entanto, vale lembrar que a corporeidade e a aprendizagem estão intrinsecamente ligadas, sendo isso considerado nas práticas educacionais ou não, de modo que essa ligação também se faz presente no momento atual. Além disso, há uma mudança de perspectiva no ensino-aprendizagem, em que o espaço físico da escola existe, agora, na memória dos corpos, e a relação que se estabelece na perspectiva do ensino escolar é

de dentro de casa, por meio de recortes de imagem de outros corpos e vozes metalizadas saindo dos aparelhos eletrônicos. Cabe considerar que isso se dá, ainda, a partir da melhor das perspectivas estruturais para o momento atual, em que grande parte dos estudantes de educação básica não tem acesso ilimitado a internet, tampouco aparelhos eletrônicos diversos para se conectar com outros.

Eles têm um grande problema de acesso: numa turma de trinta alunos, a média são dez alunos acessando e fazendo as atividades, às vezes menos. [...] Às vezes vejo alunos respondendo de madrugada ou aos finais de semana. Muitas famílias só têm um celular e não têm acesso ilimitado à internet. [...] (Não há) Nada como estar no grupo. A gente aprende muito observando o outro; quando um colega faz um exercício aprendemos também. Não dá para comparar a potência do encontro (FRANÇA, Juliana. Entrevista concedida em 01/19/2020).

O que fazer com a ausência? Não se trata de uma ausência habitual de alunos faltando às aulas presenciais por motivos muitas vezes cotidianos, trata-se de uma impossibilidade, de desigualdades sociais no acesso a meios virtuais. Essa queixa foi presente em todos os relatos colhidos, vinda de professoras que lidam com a esfera pública do ensino ou então com programas de caráter social. Contudo, pensando nas noções possíveis sobre corporeidade na atualidade, cabe aqui considerar possibilidades de trabalho em aula a partir dessa realidade.

Consegui trabalhar melhor a questão da experimentação com a dança no início da pandemia, quando estávamos refletindo sobre essa questão de parar e de diminuir a velocidade das coisas. Essa necessidade que o mundo estava colocando. Conversei com os alunos de 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> série sobre isso, sobre a velocidade e sobre o movimento. Pedi pequenos experimentos em que realizassem ações cotidianas, mas experimentassem fazê-las em outra velocidade. Foi um exemplo de trabalho corporal um pouco mais experimental, de explorar o movimento em casa. Mas nada de aula com todos, tudo muito individualizado (FRANÇA, Juliana. Entrevista concedida em 01/19/2020).

A partir da experiência como professora de dança em uma escola pública da rede municipal de São Paulo (SP), Juliana comenta sobre os desafios de lecionar na atualidade frente às desigualdades de acesso. Mas, sobretudo, o que chama atenção nesse tópico são as brechas que ela encontra para tratar da dança em relação às temáticas pulsantes do agora. Como uma antena flexível, capta informações coletivas a respeito do momento atual e as relaciona com a linguagem em dança para determinada faixa etária, tentando unir os interesses dos alunos com o repertório a ser trabalhado. Utilizo o relato da Juliana como ponto de partida para tratar esse tema; porém, é interessante observar a reincidência, nos demais relatos colhidos, de um constante jogo de cintura em relação às possibilidades que o ensino remoto traz – ou deixa de trazer.

Agora temos que entender que temos uma família mediadora, sobretudo nessa faixa etária de quatro a cinco anos, (porque) a criança não tem essa autonomia de acessar a tela sozinha. Então eu dou aula para a família, no fundo; são propostas que assumidamente devem ser feitas em dupla e que abarcam pelo menos um familiar na realização. Comecei com videoaulas, mas depois de aproximadamente oito semanas vi que esse formato não era acessível para muitas famílias, nas quais o pacote de dados não era suficiente para baixar o vídeo. Estamos falando de uma realidade brasileira absolutamente comum. [...] Passei a fazer “audioaulas” [...] que exigissem pouco espaço, pouca estrutura e fossem uma espécie de pílulas de experiências corporais e sensíveis. Escuta, tato, relação com a casa, com seus objetos, brinquedos: coisas que constituem essa criança (FERNANDES, Renata. Entrevista concedida em 26/08/2020).

Como professora de educação infantil da rede pública municipal de Cubatão, Renata também encara de frente as dificuldades de acesso dos alunos aos meios não presenciais – desafio de grande parte dos professores de escolas públicas do momento atual. Entretanto, fica evidente em seu relato a importância de considerar esse desafio para encontrar a “melhor saída” junto ao que a linguagem da dança propicia para essa faixa etária. Nesse movimento, o encontro das “pílulas de experiências corporais e sensíveis”, experiências que duram apenas cerca de vinte minutos, surge para priorizar aspectos do trabalho corporal relevante para a educação infantil e também como meio virtual possível a essas famílias.

O que salta aos olhos aqui é a conexão entre esses dois fragmentos de relatos de experiência, em face da necessidade de remanejamento das atividades corporais frente aos atuais desafios, por professoras de dança da rede pública municipal de cidades distintas. Sobretudo, a conexão entre os relatos evidencia a abrangência desses desafios, uma vez que não se trata de casos isolados. As atividades priorizadas por cada uma neste momento, bem como os pontos de conexão entre as queixas, ideias e questionamentos, serão tratadas ao longo dos próximos capítulos. Aqui cabe salientar que, se a compreensão da corporeidade implica também o entendimento sobre o contexto ao qual o corpo se relaciona, então compreender a corporeidade em relação ao ensino remoto é entender que, quando se trata de aprendizagem corporal na educação básica, nada é comparável ao convívio diário e ao grupo; no entanto, surge nela a possibilidade de maior contato com o contexto de onde esses corpos pertencentes às aulas vêm, na tentativa de estabelecer um trabalho mais singularizado, para além do coletivo.

## CAPÍTULO 2 – DESAFIOS ATUAIS PARA CORPOS DISTANTES

### 2.1 Narrativas sobre o tempo presente

Entre perguntas a respeito da formação acadêmica e artística, do trabalho e projetos atuais, de questões sobre o trabalho corporal em dança ou em teatro, opiniões, brechas e interesses, as entrevistas foram sendo construídas. Elaborado anteriormente com o intuito de direcionar respostas a respeito do tema da corporeidade no processo de ensino-aprendizagem, o roteiro de perguntas se transformou em uma base maleável para a construção de uma conversa. Configuram-se, aqui, narrativas do tempo presente. À medida que cada relato trazia sua carga de vivências de maneira autêntica, comumente extrapolava-se o próprio roteiro de perguntas, abrindo a possibilidade para mais questionamentos e ramificações do tema.

Em meio aos relatos colhidos ao longo do processo, foi comum observar perspectivas sobre mudanças no modo de trabalho das entrevistadas, a partir da necessidade do ensino e do trabalho remoto imposta pelo momento atual. O que vibra em cada relato é a compreensão de que a modalidade virtual tem exigências e especificidades no trabalho com linguagens artísticas, as quais diferem da modalidade de trabalho presencial. Essas especificidades, quando investigadas, podem inclusive gerar novos formatos de diálogo com o repertório artístico e cultural da aula.

O corpo vem sendo bem menos solicitado; os alunos fazem muito mais cenas sentados e cenas textocêntricas. Temos que pensar: que estética é essa? Esse modelo *on-line* possibilita muito mais uma aula expositiva do que trocas coletivas, mesmo que haja plataformas como Zoom etc. Já é um processo pedagógico pensar nessas dinâmicas. É incrível porque dá pra “mutar” todo mundo (risos), e eu brinco dizendo que isso quero levar para a vida real. Como se constrói uma aula em diálogo? Ao mesmo tempo, eles vão percebendo que dá para jogar com essas ferramentas. Tem a necessidade de entender o enquadramento da câmera, entender essa linguagem que, na verdade, vem do audiovisual. Depois, é possível perceber também que dá para engajar o corpo todo em algo. [...] Entender que essa tela pode ser mais do que a tela. [...] Trabalhei a questão de composição de imagens [...] e a videodança no 3º ano do ensino médio, pedindo para criarem um autorretrato em forma de videodança (PEIXOTO, Elenira. Entrevista concedida em 25/08/2020).

Para além das muitas possibilidades aparentes, a especificidade do formato remoto surge também como pouco interessante ou mesmo um fomentador de empecilhos no trato com determinados tipos de trabalho. A exemplo disso, trabalhos corporais artísticos para crianças costumam seguir a lógica contrária à da tecnologia dos dispositivos móveis e aparelhos eletrônicos, tratando de uma investigação a partir da presença, da autopercepção e da percepção do outro. Pode-se até trabalhar tais conceitos remotamente de forma temporária, mas com

limitações. Afinal, como lidar com o fato de alunos fazerem parte de uma faixa etária na qual as noções de percepção de si e do outro no coletivo ainda estão sendo construídas simbolicamente, dependendo, assim, de um trabalho minucioso sobre essas questões?

Para essa faixa etária, eu confesso que sou absolutamente contra as experiências pela tela, (porque) as crianças já são enormemente expostas a telas e sabemos que, infelizmente, a vida na cidade amplia essa exposição, e a vida nas periferias, de famílias que precisam trabalhar inclusive durante a pandemia, faz com que as crianças passem muitas horas em frente à tela, e eu não acho adequada essa exposição na infância. [...] A pandemia nos colocou numa situação quase sem saída. Se o meu trabalho é esse, tive que achar uma saída para continuar trabalhando. [...] Tem que se pensar que há uma família mediadora (FERNANDES, Renata. Entrevista concedida em 26/08/2020).

Parece notório que, quando essas noções já estão em curso de aprendizado, em outras faixas etárias é possível trabalhá-las a distância de forma mais concreta e direta com os alunos, sem depender da mediação dos responsáveis – o que muitas vezes é um obstáculo tanto para a aula como para a família envolvida, em função de diversas variáveis de disponibilidade. O ato de contornar as dificuldades, de modo a atravessar o momento atual com criatividade para encontrar brechas temáticas, foi evidenciado em todos os relatos, o que denota aproximação dessa ação com o trabalho do(a) professor(a) no geral. Um dos relatos trouxe à tona, de forma evidente, o encontro de brechas temáticas do presente:

A gente tem um grande problema de acesso: em uma turma de trinta alunos, temos uma média de dez alunos acessando. [...] Estou trabalhando via atividades, com prazo de entrega. [...] Tem um aspecto positivo também. Para os alunos que estão fazendo, a gente consegue ter um acesso bem individualizado, coisa que é muito difícil de acontecer na aula presencial pelas turmas serem muito cheias. Temos turmas com trinta alunos ou mais. Na dinâmica social, temos muitas dificuldades de disciplina na escola pública por mil razões; não é uma questão dos alunos em si, mas de situações socioeconômicas bem complicadas. [...] Com as atividades *on-line*, conseguimos ver aquele aluno individualmente, por inteiro, travar um diálogo com ele. [...] É muito gratificante receber um vídeo do aluno em uma experiência de movimento, ou um áudio dele falando sobre aquilo (FRANÇA, Juliana. Entrevista concedida em 01/09/2020).

Questionada a respeito da existência de um exemplo de atividade que vem priorizando, algo que tenha percebido como essencial no momento atual, Juliana responde:

Neste momento dei bastante atenção para o aspecto socioemocional, da educação emocional. Estamos vivendo um momento complicado emocionalmente, as famílias estão passando muitas dificuldades na periferia. [...] Pedi ao grupo que fizesse um diário das emoções. Sempre que eles percebessem que estavam sentindo algo ou que o sentimento durante o dia tinha mudado, era para fazerem uma anotação e dar um nome para aquilo que estivessem sentindo, descrevendo como aquilo aconteceu no corpo deles. Por exemplo: alegria – eu senti vontade de correr, senti energia. Isso dá oportunidades para entender que os sentimentos, por piores que sejam, são fluxos.

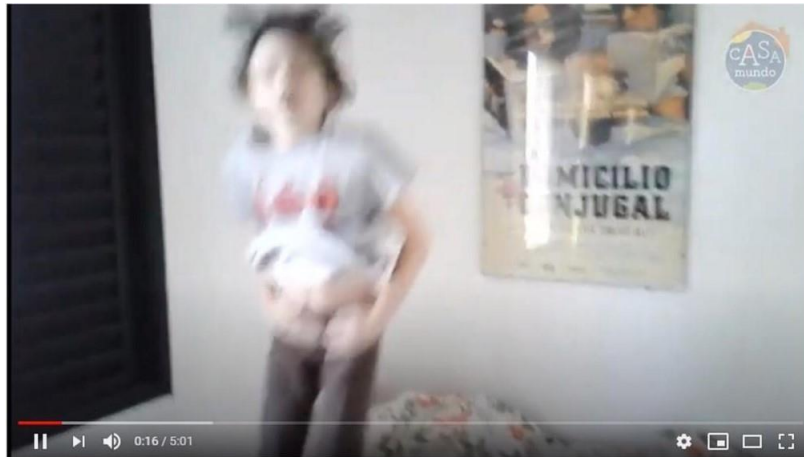
Entender quantas coisas diferentes sentimos durante o dia, aprendendo a se perceber e como podemos lidar melhor com isso. Isso deu brecha para que eles abrissem questões sobre o que os aflige no momento. Isso tem a ver com a dança, mas disse que entender como os sentimentos se manifestam no corpo e como podemos acessá-los ou deixá-los ir é teatro também. Como isso acontece no corpo e depois pensar em caminhos inversos, como provooco isso no corpo (FRANÇA, Juliana. Entrevista concedida em 01/09/2020).

Construir processos em aula que, muitas vezes, partem dos repertórios individuais dos alunos de forma a conectá-los e expandi-los tem sua importância, ao passo que costuma sugerir um maior engajamento dos mesmos na proposta de aula. Essa estratégia é pertinente sobretudo nos momentos em que estar conectado coletivamente parece um desafio e, com essa iniciativa, pode-se perceber que o que sentimos, percebemos ou almejamos tem raízes coletivas. Amplia-se, assim, a visão de todo e, concomitantemente, a noção de pessoa-contexto, corpo-mundo.

Trabalho bastante com brincadeiras indígenas. A gente tem uma fonte muito rica da qual infelizmente a gente não bebe. [...] Encontrei um gancho muito interessante para ativar o engajamento dos alunos. Um aluno trouxe uma foto de um desenho *anime* que tinha o perfil de um caboclo de lança. Perguntei quem era naquele desenho, fui pesquisar e, na próxima aula, eu trouxe a imagem do caboclo junto com a imagem do desenho e eles piraram, dizendo: “Nossa, é igualzinho, professora!”. Com isso abordei as aproximações e a busca de referências para personagens no nosso próprio país. Propus que eles comessem a criar os próprios personagens a partir das nossas referências (GOMES, Jocarla. Entrevista concedida em 19/08/2020).

Em relação à possibilidade de se partir do repertório de cada um, a fim de ampliá-lo, surge nesse momento de isolamento social o projeto Casa Mundo, sob curadoria de uma das professoras entrevistadas:

Atualmente estou fazendo a curadoria de uma ação que se chama Casa Mundo, junto da Uxa Xavier, do grupo Lagartixas na Janela, que propõe o diálogo entre crianças e artistas. Quinzenalmente a gente publica o diálogo de uma criança a partir da pergunta: “Que lugar da casa, que brincadeira, te moveu durante a quarentena?”, e, a partir dessa pergunta, a família da criança filma, nós pegamos esse material e damos para um artista escolhido dialogar com essa criança. Esse artista cria uma resposta artística, uma “videocarta” de como aquela criança, aquela brincadeira e aquele estado que ele viu no vídeo o fez lembrar-se da sua própria dança. O que aquilo ativa de memórias da própria arte daquele artista. A gente tem tido diálogos muito intensos e poéticos e, de alguma maneira, projetos como esse me interessam muito. [...] O artista vive um estado de infância permanente (FERNANDES, Renata. Entrevista concedida em 26/08/2020).



Casa Mundo - Episodio 1



Casa Mundo - Episodio 1

Episódio 1 da série *Casa Mundo*. Neste episódio, uma criança conta, em forma de videocarta, sobre sua brincadeira favorita dentro de casa: pular na cama, por exemplo, como na foto acima. A partir disso, determinada artista da dança devolve a videocarta à criança, criando uma dança inspirada nessa brincadeira, filmando-a e projetando-a no prédio em frente à sua casa (imagem abaixo).<sup>10</sup>

Além disso, outra professora e artista da dança entrevistada também faz parte do projeto. Ela realizou uma participação pontual na resposta a um vídeo de determinada criança participante da ação artística:

Faço parte do projeto Casa Mundo. Nos interessa a forma de ver o mundo da criança, isso é alimento para a criação, para a arte. [...] O adulto tem essa bagagem cultural mais forte e a criança não, mas, ao mesmo tempo, a criança tem essa dádiva de não conhecer exatamente a cultura, não ter esses dados e, portanto, ter um olhar fresco sobre as coisas, inventivo. A proposta é que o artista da dança faça uma videocarta a partir de cenas, vídeos da criança brincando em casa. Vem sendo interessante (a experiência), pois elas vêm pensando em qual artista teria mais relação com determinada criança etc. A gente, como artista, pode ter uma troca com a criança que não é uma forma de ensinar algo e, ainda assim, ser educação, ser uma criação (FRANÇA, Juliana. Entrevista concedida em 01/09/2020).

<sup>10</sup> Disponível no YouTube, em: <https://www.youtube.com/watch?v=osDTxcFnkiI>.

O envolvimento de duas das entrevistadas em um projeto que desenvolve um material poético-didático a partir da dança sobre o período de isolamento social, tendo em vista que uma faz parte da concepção curatorial do projeto e outra participou na criação de uma videocarta em resposta a uma das crianças participantes, abre possibilidades de entendimento sobre concepções de corporeidade para o momento presente e possíveis diálogos e criações a partir dessa concepção. Capta-se, então, “esse momento de suspensão de tempo [...], corpo-mundo, casa-mundo; vivemos isso” (XAVIER, 2020).<sup>11</sup>



Casa Mundo - Episodio 3



Casa Mundo - Episodio 3

Episódio 3 da série *Casa Mundo*. Neste episódio, uma criança conta, em forma de videocarta, sobre sua brincadeira favorita dentro de casa: brincar dentro de um ateliê, inventando novos objetos (imagem acima). A partir disso, a artista da dança em questão devolve a videocarta à criança, criando uma dança inspirada nessa brincadeira, unindo fios e alto-falantes como objetos reinventados (imagem abaixo).<sup>12,12</sup>

<sup>11</sup> Disponível no YouTube, em: <https://www.youtube.com/watch?v=vKP-E20P5uA>.

<sup>12</sup> Disponível no YouTube, em: <https://www.youtube.com/watch?v=kKPcHUX3Ic>.

Esta situação [...] pede esse isolamento físico, esse distanciamento físico de todos nós. No entanto, como seres sociais que somos, dependemos desse contato, dos elos, do vínculo, da construção de redes afetivas que nos mantenham vivos internamente e externamente. [...] O *Casa Mundo* é um jogo (FERNANDES, 2020).<sup>14</sup>

É interessante salientar o fato de que o projeto amplia as possibilidades de criação e aprendizado numa via de mão dupla, tanto para a criança como para o artista envolvido, ressignificando, assim, a relação entre corpo e mundo nesse contexto, em que a percepção de tempo e de espaço se vê transformada. Essa ação afirma a necessidade sociocultural de constituição de redes de convívio e troca.

## 2.2 O trabalho remoto: malabarismos na corda bamba

Dentre as quatro entrevistadas, três são mães. Com filhos em idade escolar, trabalho remoto e demandas da vida individual, elas comentaram sobre o desafio de flexibilizar o trabalho remoto com todas as demandas e com a assistência diária aos filhos, os quais também têm atividades escolares remotas a fazer. Vivendo em meio à mistura cotidiana entre casa, ambiente de trabalho e escola dos filhos, uma das entrevistadas, Elenira, relatou que suas duas filhas já a interromperam durante as aulas *on-line* que ministra para a escola em que trabalha. Elenira comentou também sobre a relação entre maternidade e trabalho, em virtude da qual muitas mulheres acabam tendo uma carga horária de trabalho aumentada, dupla ou tripla, na tentativa de conciliarem atividades maternas e profissionais. Além disso, ela ressalta que mães precisam mostrar supereficiência diante desses desafios: “Quando trabalham, não podem mostrar que são mães e, de repente, estão dando aulas dentro de casa, realizando um malabarismo de demandas”, disse.

O fato relatado é uma das tantas evidências de que o trabalho remoto, bem como o ensino remoto, escancara desigualdades sociais, econômicas, culturais e, nesse caso, de gênero. Cabe afirmar que o *home office* ou o ensino a distância são modalidades, formatos, meios de trabalho e de ensino que, como todo meio, devem estar de acordo com o contexto a que se destinam. Caso contrário, quando aplicados de maneira massiva, podem prejudicar o acesso de uns e privilegiar o de outros. Enquanto realizávamos a entrevista, fomos interrompidas algumas vezes pelas filhas e, com paciência e bom humor, retomávamos as questões do diálogo. No entanto, com isso, é possível assumir que o impacto da sobrecarga de funções advindas da mistura dos ambientes casa, trabalho e escola recai sobre a vida profissional e pessoal dessa e

<sup>14</sup> Disponível no YouTube, em: <https://www.youtube.com/watch?v=vKP-E20P5uA>.

de muitas outras mulheres. “A pandemia colocou uma lupa sobre as coisas, amplificou certas dificuldades sociais e individuais. Só deixou claro o que não cabe” (PEIXOTO, 2020).

### **2.3 O realce das desigualdades sociais frente à utilização do ensino remoto na educação básica: queixas recorrentes nos relatos colhidos**

Professora de escola particular para o ensino fundamental I, Jocarla também trabalha no Programa de Iniciação Artística – PIÁ, da Secretaria Municipal de São Paulo, oferecido gratuitamente para crianças e adolescentes de cinco a quatorze anos, no qual também vem trabalhando de maneira remota no período atual. No PIÁ, atua em uma casa de cultura que atende jovens em situação de vulnerabilidade social e, por trabalhar ao mesmo tempo em uma escola particular, ela relata as infinitas diferenças entre os dois universos. Sobretudo, Jocarla reconhece as especificidades de seu trabalho no PIÁ junto a esses jovens e essas famílias:

Sempre agradeço muito às mães que estão junto; quem está nesse lugar de apoiar a criança, na maioria das vezes, são as mães. [...] Tenho sempre o cuidado de não ficar criando demandas para os pais, pois a demanda já é gigante. [...] Penso muito nos pais do PIÁ, porque a criança está a tarde toda com as demandas da escola e a gente manda mais demandas do PIÁ. [...] Estamos buscando o caminho de optar pelo mais simples. [...] Estamos pensando na interação familiar: como gerar interação com famílias que não têm acesso? [...] São muitas complicações. Existem pais que perderam seu emprego, nunca estiveram em casa tanto tempo e agora têm que interagir com os filhos (GOMES, Jocarla. Entrevista concedida em 19/08/2020).

Ao reconhecer essas adversidades, é possível observar o constante equilíbrio que as professoras aqui entrevistadas buscam a fim de balancear o que é essencial de ser avaliado neste momento e quais as limitações oriundas dos múltiplos contextos sociais a que os alunos pertencem. Verificando a predominância desse discurso entre os relatos colhidos e sua veracidade frente à realidade socioeconômica brasileira, cabe ressaltar que essa é a realidade de grande parte dos professores de escola pública e de instituições públicas não formais. Diante disso, o malabarismo de Juliana, por outro lado, consiste em flexibilizar os horários de realização das atividades, “trabalhando com atividades nas quais os alunos têm determinado prazo para entregar”. Ela acrescenta: “Às vezes, vejo alunos respondendo de madrugada; às vezes, no final de semana. Muitas famílias só possuem um celular e não têm acesso à internet ilimitada”.

Na escola de Paraisópolis, essa questão da conexão *on-line* é bem complicada, mesmo com a escola dando *tablets* e pacotes de internet. São questões complicadas também em relação ao lugar de estudo. Em Paraisópolis, eles (os alunos) já estão com a família mais perto deles, o que gera um constrangimento em aulas corporais, em que eles têm

que se mexer. No começo eles fechavam todas as câmeras; já a unidade Hebraica fazia isso bem menos. [...] Existe um lugar de intimidade nesse momento: você entra na casa da pessoa (PEIXOTO, Elenira. Entrevista concedida em 25/08/2020).

Se por um lado vem sendo desafiador travar um diálogo com as famílias dos alunos, quando esse diálogo acontece as trocas podem ser bastante frutíferas. É o caso da Renata, que, embora relate a mesma complexidade de realidades com as quais se depara em aula, também percebe uma troca interessante em relação à educação familiar:

É uma experiência muito nova, nunca se sabe o que realmente acontece do outro lado. Porém, vem sendo interessante e positivo esse diálogo com os pais, inclusive sobre a importância da arte na educação nesse momento pré-alfabetização. Muitos pais questionam: “Por que não está ensinando a ler e escrever?”, e eu defendo (dizendo) que “isso também é ler, isso também é escrever”. Tem sido muito rico encarar esse desafio por esse lado, se considerar que essa exposição nos levou para esse lado, o de encarar o que é realmente essencial, o que deve ser defendido (FERNANDES, Renata. Entrevista concedida em 26/08/2020).

Dançar também é ler e escrever, uma vez que a linguagem do corpo e do movimento também propicia leituras sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo ao redor, como salienta a professora Renata, que leciona dança na educação infantil. Sobre o fato de ler o próprio corpo e escrevê-lo no espaço, ela comenta que outras linguagens artísticas ajudam a concretizar ainda mais a dança, a ideia de rastro no espaço – por exemplo, imaginar um rastro, uma linha, um traço quando se movimenta. “Para a criança, esse lugar da linguagem é o mesmo; nós é que insistimos em separar”. Sobretudo, mesclar linguagens artísticas facilita o aprofundamento sobre a própria dança: dentro da educação infantil, “uma dança azul é diferente de uma dança amarela”, salienta.

Alguns pais, uma minoria, têm dificuldade de experimentar a proposta da aula, não por dificuldades de compreensão, mas só por experimentar. A maioria experimenta e dá retornos positivos, se diz surpresa e contente com a qualidade de experiências proporcionadas pela escola, se sente agradecida. Tenho relatos de famílias que ficaram muito felizes com o retorno às atividades de aulas quando perceberam a alegria das crianças, lembrando dos cantos, da dança, recordando a experiência anterior de que gostavam (FERNANDES, Renata. Entrevista concedida em 26/08/2020).

Contudo, mesmo com determinadas possibilidades de diálogo e de contorno das adversidades, existe um abismo em relação ao ensino-aprendizagem no modo presencial e no modo remoto – abismo ao qual todos foram obrigados a se lançar, encarando de frente as sombras que ali havia. A reincidência dessas constatações nas narrativas das entrevistadas apenas demonstra quanto essas problemáticas estão entrelaçadas com suas atuações em aula,

não sendo diferente na escrita do presente trabalho. Quando questionada a respeito das possíveis diferenças sobre o ensino-aprendizagem presencial e o *on-line*, Juliana responde:

Acredito que há, sim, diferenças na aprendizagem para o agora, sem dúvidas. Nada como estar no grupo; a gente aprende muito observando o outro. Quando um colega faz um exercício, aprendemos também. Não dá para comparar a potência do encontro. O que ganhamos é uma possibilidade maior de introspecção, uma atenção mais individualizada, um olhar para dentro. Se há um ponto positivo seria nesse sentido, mas, se for colocar na balança, saímos perdendo muito, principalmente pelo acesso. Esses corpos indizíveis, que não existem, não estão, não estão chegando, não estão em contato. Quer dificuldade maior de trabalho corporal do que esse, de não ter acesso a essas pessoas e esses corpos? (FRANÇA, Juliana. Entrevista concedida em 01/09/2020).

Pensando nesses corpos indizíveis, lanço-me a questionar a ausência, mas não a ausência tal como a conhecíamos antes, e sim a ausência de convívio, de aprendizagem formal, de escolhas e de possibilidades.

Essas crianças que estão isoladas e sem referência de outras crianças, só de outros adultos, são uma geração que passará, pelo menos, dois anos com essa restrição de convívio. [...] Acredito que as artes proporcionarão esses espaços de reconectar, futuramente, essa relação do convívio, do corpo, da relação de afetação (GOMES, Jocarla. Entrevista concedida em 19/08/2020).

Problemas estruturais, como dificuldades no acesso à internet, a aparelhos eletrônicos e a locais adequados para estudo, estão presentes em todos os relatos de professoras que atuam na esfera pública. Renata, professora de educação infantil em três escolas públicas da rede municipal de Cubatão, quando questionada a respeito das especificidades de cada escola em relação ao acesso dos alunos, afirma que é “uma pior que a outra”. Comenta ainda que em uma das escolas há diversas dificuldades de diálogo com a família, pois nela há pais que nunca entraram em contato com as aulas, crianças que aparecem uma vez a cada dois meses e, além do mais, diversas famílias que residem em palafitas.<sup>13</sup> “Nas três escolas em que dou aulas, nunca cheguei a ter 50% de participação. Infelizmente esse ensino remoto está bem precário”, lamenta. Renata ressalta ainda que todos os professores de que tem conhecimento estão se dedicando muito a este momento; porém, há um limite comunicacional, de estrutura socioeconômica e de educação das famílias.

<sup>13</sup> Chamam-se genericamente de palafitas sistemas construtivos usados em edificações localizadas em regiões alagadiças cuja função é evitar que as casas sejam arrastadas pela correnteza dos rios.

## 2.4 Caminhos estreitos: a experiência de ensino remoto atual como medida provisória e sua ineficácia a longo prazo

Se por um lado o ensino remoto é uma medida eficaz de contenção da pandemia, por outro a experiência atual evidencia as problemáticas dessa medida em nível social. Cabe reiterar essa questão uma vez que, de acordo com a Reforma do Novo Ensino Médio,<sup>14</sup> uma medida provisória transformada em lei em 2017 com a proposta de ser implementada nas escolas até 2022, até 30% do ensino médio poderá ser cursado via ensino a distância (EaD).<sup>15</sup>

A Educação a Distância não era regulamentada na Educação Básica, salvo em situações específicas. Somente as instituições de Educação Superior podiam ampliar a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação a distância. A Reforma do Ensino Médio, no entanto, aprovada no início do ano passado, abriu brechas para a regulamentação (Editora Confiança, 2020).<sup>16</sup>

Segundo o MEC, a oferta da modalidade a distância é optativa e deve ser utilizada em até 20% no ensino diurno, 30% no ensino noturno e até 80% na educação de jovens e adultos (EJA). De acordo com a medida sancionada em lei, o modelo EaD será destinado aos itinerários formativos, ou seja, às áreas optativas do curso, sendo esses construídos a partir de áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional: “Devem ser organizados considerando: I – linguagens e suas tecnologias, II – matemática e suas tecnologias, III – ciências da natureza e suas tecnologias, IV- ciências humanas e sociais aplicadas, V – formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017).

Dentro da lógica da reforma, as únicas disciplinas encaradas como obrigatórias durante o ensino médio seriam Língua Portuguesa e Matemática – todo o restante passaria a ser opcional a partir da segunda metade do ensino médio. Um ponto importante a se ressaltar é que o ensino de artes seria incluído dentro da área do conhecimento “linguagens e suas tecnologias”, encarada como itinerário formativo e, portanto, opcional e possivelmente a distância. Excluída, em primeiro momento, das disciplinas obrigatórias pela Medida Provisória n. 748/2016, a

<sup>14</sup> “A Medida Provisória n. 748/2016 foi sancionada pelo presidente da República, Michel Temer, em fevereiro de 2017. Agora lei, o texto passou por 567 emendas de deputados e senadores, o que resultou na mudança de temas polêmicos e flexibilizou um pouco a Reforma do Ensino Médio. A mudança do ensino Médio por meio de uma Medida Provisória e sem consulta à sociedade gerou bastante debate e protestos, o que causou ocupações em escolas de vários estados em 2016” (CAMPOS, 2020).

<sup>15</sup> “Com o Novo Ensino Médio, os estados poderão oferecer até 30% da carga horária na modalidade de educação a distância (EaD). A determinação faz parte das regras presentes nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Ensino Médio, documento homologado pelo ministro da Educação, Rossieli Soares” (idem, 2018).

<sup>16</sup> Notícia publicada pela redação da revista *Carta Capital*, em 21/11/2018.

disciplina de artes é mantida como obrigatória no texto da Base Nacional Curricular Comum (BNCC):<sup>17</sup>

A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (BRASIL, 2017).

Se a arte é “propulsora do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado”, qual o sentido de ensinar arte a distância, sem o convívio coletivo? Haveria aqui uma incongruência entre a BNCC e a lei em vigor? Tendo em vista que a sala de aula, assim como a escola, é um espaço de compartilhamento sociocultural, essa nova medida anula a possibilidade de apropriação por parte dos alunos de determinadas competências e habilidades do ensino. Considerando que uma das propostas é também a ampliação da carga horária total do ensino médio, retirando, arbitrariamente, algumas disciplinas obrigatórias e presenciais e mantendo outras, dá-se prioridade a determinadas áreas do conhecimento, possibilitando que algumas sejam apreendidas de forma completa e outras, não.

Para o coordenador da Campanha Nacional pelo Direito Educação, Daniel Cara, a Educação a Distância tenta afirmar que algumas matérias são mais importantes que outras, “o que é um absurdo”. Ainda de acordo com o especialista, a modalidade também “ignora” um aspecto fundamental do processo de ensino aprendizagem, “a relação presencial entre professores e alunos e dos alunos entre si”. “A sala de aula tem que ser tratada como uma comunidade de aprendizagem, especialmente se tratando de estudantes que ainda não são autônomos no processo de raciocínio lógico, abstrato, analítico e sintético”, coloca, afirmando que a modalidade prejudica a qualidade da educação (Editora Confiança, 2018).<sup>18</sup>

Além da valorização da aprendizagem de determinadas áreas sobre outras, essa medida corrobora para o acirramento das desigualdades sociais e educacionais, uma vez que não haverá possibilidade de escolha a respeito das áreas optativas em grande parte do país. Aprecarização da escola pública fará com que muitas escolas menores e menos equipadas não ofereçam opções, mas se restrinjam ao que é possível àquela realidade, correndo o risco, ainda, de

<sup>17</sup> “A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2017).

<sup>18</sup> Notícia publicada pela redação da revista *Carta Capital*, em 21/11/2018.

oferecer esse “possível” de forma incompleta. Essa medida não tem “condições de efetividade por ser totalmente desacompanhada de qualquer plano de estruturação das escolas de Ensino Médio no Brasil. Não há uma linha sequer a respeito dos investimentos necessários para que as chamadas ‘opções’ sejam de fato oferecidas”, salienta César Callegari, ex-presidente da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação,<sup>19</sup> que renunciou ao cargo em 2018 em função de “divergências políticas em relação à condução da BNCC do Ensino Médio e à reforma da etapa via Lei n. 13.415/2017”.<sup>20</sup>

Para Callegari, por trás da proposta da reforma da etapa do ensino médio, há o interesse na privatização da educação. Ele salienta ainda que a maneira mais eficaz de melhorar a qualidade da educação é valorizando o trabalho do professor, que deveria dispor de condições para realizar seu trabalho de maneira plena e dentro das perspectivas ideais. Considerando a figura do professor como peça-chave do ensino, como pensar na qualidade do ensino artístico dentro dessa nova proposta, a qual o limita aos itinerários formativos sem obrigatoriedade e não possibilita relações sólidas de troca entre professor e alunos?

As possibilidades para um ensino-aprendizagem de qualidade em artes dentro dessa nova proposta e, sobretudo, na modalidade a distância se estreitam, vide o exemplo da experiência de ensino remoto atual a que as escolas brasileiras foram submetidas. O ensino remoto em função da crise sanitária tem sua importância como medida provisória, mas revela ineficácia como medida de longo prazo para a educação básica. Grande parte dos estudantes de escolas públicas não tem acesso às condições ideais de ensino remoto, tais como internet acessível, espaço adequado para estudo dentro de casa e outros elementos de ordem socioeconômica em nível estrutural.

A amostra atual de ensino a distância proporcionada pelas medidas de distanciamento social traz à tona as dificuldades e, muitas vezes, a ausência do trabalho corporal artístico de qualidade e igualitário. Com a implementação do ensino de artes como disciplina opcional e na modalidade a distância, a ausência se transforma em impossibilidade e inexistência.

---

<sup>19</sup> Órgão responsável por encaminhar as etapas de audiência pública e consolidação das alterações no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

<sup>20</sup> Entrevista concedida a Ana Luiza Basilio, publicada na revista *Carta Capital*, em 04/07/2018.

## CAPÍTULO 3 – CONECTADOS POR UM FIO

### 3.1 Conexões de um mundo fluido: diálogos telepáticos com Zygmunt Bauman sobre identidades e conexões em rede

Aqui nos encontramos conectados por um fio, ou seja, por um triz. Ligados ao fio da eletricidade das conexões virtuais, fazendo-nos juntos e ao mesmo tempo distantes, estamos quase conectados. Estamos, assim, conectados por um triz. Na reflexão a respeito dos meios virtuais e seus possíveis impactos socioculturais, cabe considerar que as possibilidades de conexão a distância, fomentadas pela internet, exercem grande papel como formação de redes ultraflexíveis que ultrapassam barreiras físicas. No entanto, essas ocorrem na contramão do estabelecimento de redes de convívio presenciais, as quais possibilitam a construção de noções coletivas palpáveis.

Expostos aos “contatos facilitados” pela tecnologia eletrônica, perdemos a habilidade de nos engajar em interações espontâneas com pessoas reais. Na verdade, ficamos com vergonha dos contatos frente a frente. [...] Quanto mais amplas (ainda que superficiais) são as nossas comunidades fantasmas, mais atemorizante parece a tarefa de construir e manter as verdadeiras (BAUMAN, 2005, p. 101).

Bauman (2005) problematiza as conexões em rede, cuja intensificação é possível observar na contemporaneidade. Tendo em perspectiva esse pensamento, como considerar o advento do ensino remoto e a possibilidade de implementação do ensino a distância parcial para o ensino médio? Já que essa exposição é propícia para uma perda da “habilidade de nos engajar em interações espontâneas”, o que Bauman consideraria a respeito de um ensino de artes a distância na contemporaneidade? Mesmo sem poder depreender com exatidão quais seriam suas afirmações a partir de sua obra, postulo questionamentos e hipóteses a respeito dessa problemática. Considero também os limites de vislumbrar, aqui, uma resposta possível a esse questionamento, ao passo que enxergo respostas possíveis à minha imaginação, ou seja, à leitura possível ao meu repertório para um diálogo entre as considerações de Bauman e o momento presente. Não se trata exatamente do que Bauman teria a dizer sobre isso, mas de um diálogo entre suas análises da contemporaneidade e minhas indagações em formas de perguntas endereçadas ao autor. Como imaginar os desafios atuais considerando os tempos líquidos e os impasses da identidade? Cabe, portanto, imaginar diálogos e pontes entre o que já foi discutido pelo autor e a realidade que aqui se apresenta. Um ensino-aprendizagem pautado em trocas

coletivas para e com o corpo seria assolado diante da impossibilidade de ensino presencial, em longo prazo.

Nessa perspectiva, em entrevista para Benedetto Vecchi (2005), Bauman traz à tona a problemática da noção de identidade para a compreensão das transformações da vida social na era da “modernidade líquida”, característica do mundo contemporâneo globalizado, na qual as relações sociais, culturais e interpessoais dão-se em um terreno volátil, movediço.<sup>21</sup> Nesse mesmo terreno, a noção de identidade surge como dilema inquietante e controverso, dado que, nas palavras do sociólogo, ela é uma “ideia inescapavelmente ambígua”. Para Bauman, a identidade seria como um “eu postulado, o horizonte em direção ao qual eu me empenho e pelo qual eu avalio, censuro e corrijo meus movimentos” (2005, p. 21).

A “identidade” parece um grito de guerra usado numa luta *defensiva*: um indivíduo contra o ataque de um grupo, um grupo menor e mais fraco (e por isso ameaçado) contra uma totalidade maior e dotada de mais recursos (e por isso ameaçadora). Ocorre, contudo, que a faca da identidade também é brandida pelo outro lado – maior e mais forte. Esse lado deseja que não se dê importância às diferenças, que a presença delas seja aceita como inevitável e permanente, embora insista que elas não são suficientemente importantes. [...] A identidade [...] é um conceito altamente contestado. Sempre que ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha (BAUMAN, 2005, p. 83).

A identidade está conectada à noção de pertencimento: “As decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age [...] são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’”. No entanto, essa relação se estabelece também de forma ambígua, já que ambas, tanto a noção de pertencimento como a de identidade, não têm garantia para a vida toda, sendo passíveis de mudanças, anulações e atualizações. E, por esse motivo, a busca por uma identidade é uma tarefa que não pode ser realizada no tempo real, e sim “na plenitude do tempo – na infinitude...” (BAUMAN, 2005, p. 17).

A busca incansável por uma identidade é acirrada nos dias atuais também em face das conexões em rede na internet. Nelas, “as identidades são para mostrar e exibir, não para armazenar e manter”, sendo similares a modismos. Com isso, a noção de identidade como pertencimento, como comprometimento, é vista como algo arriscado. Entretanto, não seria justo culpar os meios eletrônicos, os telefones celulares e as redes da internet por isso, dado que, nas palavras de Bauman, o que ocorre é exatamente o contrário: “É porque somos incessantemente forçados a torcer e moldar as nossas identidades, sem ser permitido que nos fixemos a uma

<sup>21</sup> “Modernidade líquida”, conceito desenvolvido pelo sociólogo Zygmunt Bauman, trata do tempo histórico em que as relações sociais, econômicas e de produção são frágeis e maleáveis, similares às características de algo líquido. O conceito diz respeito, mais especificamente, a um período que teve início após a Segunda Guerra Mundial, evidenciando-se ainda mais após a década de 1960.

delas, mesmo querendo, que instrumentos eletrônicos para fazer exatamente isso nos são acessíveis e [...] adotados”. (2005, p. 96).

Diante disso, o que Bauman pensaria, à luz do conceito de identidade e das conexões em rede, sobre uma educação básica parcialmente a distância, principalmente para as disciplinas de artes, como teatro e dança, que costumam necessitar de trocas propiciadas pelo convívio e pelo espaço coletivo? A partir dessa perspectiva de pensamento, volto a imaginar respostas e novas indagações. Deslocar o ensino-aprendizagem para o espaço da internet e dos meios eletrônicos é limitar sua potência artística e educacional; é circunscrevê-lo ao espaço volátil da internet, onde as conexões facilitadas acontecem, facilmente, de forma individualista e exibicionista.

Seguindo essa mesma perspectiva, o sociólogo salienta que a “identidade” é “algo a ser inventado, e não descoberto”, cuja “fragilidade e a condição eternamente provisória não podem mais ser ocultadas” (2005, p. 22). Em outras palavras, ela existe como uma postulação individual, algo a ser construído para o agora e constantemente atualizado ao longo do tempo. Por isso, para o pavoneio da “identidade” os meios eletrônicos e a internet fazem sucesso.

Indo na contramão disso, mas ainda na mesma esfera de reflexão, a noção de corporeidade é também sempre passível de atualização e muito relativa ao pertencimento, assim como a noção de identidade. Ambas são construídas em diálogo com o mundo ao redor e com outros corpos. Cravando informações corporais como repertórios de si mesmo e do mundo em contato, contudo, a corporeidade não é algo que se pensa em construir do zero, em se postular ou inventar: ela já existe impregnada ao corpo. A corporeidade é causa e consequência do convívio e da relação pessoa-contexto, não podendo, assim, ser desconsiderada dentro do ensino-aprendizagem artístico. Por outro lado, a corporeidade não tem sua potência plenamente aproveitada em um ensino-aprendizagem realizado por meios comumente individualistas e exibicionistas, tais quais as plataformas eletrônicas e a internet, dentro da perspectiva aqui analisada.

Considerando a problemática da identidade na contemporaneidade, cabe aqui entender a corporeidade como aspecto indissociável do ensino-aprendizagem, em oposição ao mero individualismo no contato com o mundo. Baseio-me em um fragmento da obra do sociólogo Zygmunt Bauman na busca de pistas para traçar um paralelismo entre os termos *identidade* e *corporeidade*. O que fiz até aqui foi estabelecer uma conexão parcial com a obra do autor, a partir da qual será possível dar chão a um salto de pensamento em que esses dois conceitos podem ora se aproximar, ora se afastar.

### 3.2 “O corpo sedado”: o ato de sentar-se diante de telas

Quando nos sentamos, dobramos duas vezes a vertical conseguida a duras penas com o andar ereto. Dobramos e quebramos o corpo nos joelhos e no quadril. Os poderosos músculos das coxas entram em repouso, junto com os glúteos e os demais músculos da mobilidade bípede, músculos de que necessitamos para caminhar e para ficar de pé. O inquieto e alerta guerreiro fincou-se em base estática, já não salta ligeiro, já não corre de repente, já não se esquiva com agilidade. Está preso ao chão por quatro pernas, inativo e imóvel (BAITELLO, 2012, p. 69).

Questionadas a respeito da existência ou não de conflitos entre suas propostas corporais artístico-pedagógicas e as diretrizes da escola, tanto no ensino remoto como no presencial, todas as entrevistadas responderam dispor de vastas possibilidades de escolha sobre suas próprias temáticas, sobretudo as professoras da rede pública. No entanto, o que costuma ocorrer é a prevalência do ensino das artes visuais dentro das artes plásticas nas escolas, em detrimento do ensino das artes do corpo, como teatro, dança ou performance.

É comum que a arte tratada na escola seja mais visual (FERNANDES, Renata. Entrevista concedida em 26/08/2020).

Por que na escola existe uma predominância das artes visuais? Não que as artes visuais não pensem em corpo, elas pensam, inclusive pintura é gesto. Mas existe uma predominância. É claro que, no começo da educação fundamental, é muito importante o movimento de pinça, por exemplo [...]. A gente vai trabalhar principalmente com a coordenação motora mais grossa. Trabalhamos também a coordenação motora mais fina, mas as artes visuais mais, e talvez isso seja importante realmente. Artes já têm um lugar doído na escola, em geral na sociedade, mas na escola também. Ainda assim, existe a predominância de uma linguagem que não é predominantemente corporal, claro que pode ser e as performances estão aí pra isso, enfim... Mas pode virar facinho aquela aula de “senta aí e desenha”, de novo esse lugar escolarizado do corpo. Quando vão para o corpo, vão para um jogo de regra, como o futebol, pois o que se ensina em educação física normalmente não é corporeidade, nem toda escola entende dessa forma, a maioria dá a bola e vai. É mais corpo do que muita coisa, mas que corpo expressivo é esse? Como que eu entendo e leio o corpo do outro? Como esses corpos se relacionam? (PEIXOTO, Elenira. Entrevista concedida em 25/08/2020).

É interessante observar relatos sobre a predominância das artes plásticas no espaço destinado à disciplina de artes na escola e refletir sobre o motivo dessa ocorrência. Seria pela necessidade de haver um controle sobre o corpo, sentando-o? Por despreparo na formação de professores? Ou mesmo por desconhecimento da relevância das artes do corpo? A respeito desse tema, Isabel Marques (1997) traz à tona a questão sobre as artes corporais nos primórdios do pensamento sobre educação e ensino de artes no Brasil:

Resumidamente, sabemos que o ensino de artes no Brasil tem sofrido as consequências de posturas racionalistas e dualistas arraigadas ao pensamento pedagógico brasileiro. Nossa escola formal está fundada em valores que há séculos têm valorizado o conhecimento analítico/descritivo/linear em detrimento do

conhecimento sintético/sistêmico/corporal/intuitivo. Já em 1978, Ana Mae Barbosa apontava para a divisão entre o trabalho manual e o intelectual instaurada no país desde os primórdios da colonização como uma das causas do *status* secundário (às vezes inexistente) das artes no currículo escolar brasileiro. As artes, frequentemente associadas ao trabalho manual, foram também associadas à condição de "escravos". Não é de se admirar, portanto, que uma arte como a dança, que trabalha direta e primordialmente com o corpo, tenha sido durante séculos “presa nos porões e escondida nas senzalas”: foi banida do convívio de outras disciplinas na escola, ou então atrelada ao tronco e chicoteada, até que alguma alma boa pudesse convencer “o feitor” de sua “inocência” (MARQUES, 1997, p. 21).

Nesse sentido, ações que propõem o corpo em movimento são negligenciadas, ou até mesmo vistas como um risco à permanência da atividade intelectual e da disciplina escolar – um pensamento evidentemente cartesiano, no qual mente e corpo estariam separados sem nenhuma afetação recíproca. Mas, como salienta Marcia Strazzacappa (2001), “toda educação é educação do corpo” e, nessa linha de pensamento, muitos estudos recentes no campo da arte-educação e da corporeidade têm evidenciado a relação indissociável entre mente e corpo. Todo trabalho corporal possui uma reflexão intelectual intrínseca e, assim, todo trabalho intelectual detém uma ação corporal que diz respeito ao seu pensamento. Mente é corpo, e corpo é mente. Sobre isso, Norval Baitello (2012) comenta que a vida sedentária é desejada pela sociedade contemporânea racional, letrada e escolarizada, como um objetivo a que se quer chegar:

Quanto violentamos nossas crianças com uma educação que as quer quietas e imóveis, ou pelo menos “andando na linha”! Uma educação que desqualifica a inquietude, patologizando-a [...], que não aceita a agitação como forma expressiva e cognitiva [...]. Com a ação de sentar acredita-se ter domado o corpo e civilizado o homem (BAITELLO, 2012, p. 18).

Contudo, com o entendimento da relação intrínseca entre mente e corpo, o ato de sentar-se também diz respeito a determinado tipo de pensamento, ou melhor, a determinada forma de pensar. Parafraçando Baitello, pensar sentado significa aquietar o nosso movimento e capacidade natural de apreender (que significa agarrar) o que nos cerca, de reagir e de explorar, anestesiando nossa curiosidade. “E talvez seja esta a intenção de tantas cadeiras e assentos: sedar. É no mínimo instigante que as palavras ‘sentar’ e ‘sedar’ sejam irmãs muito íntimas [...]. Ambas vêm de *sedere*, que significa [...] sentar e acalmar” (p. 21). Dessa forma, Baitello nos chama a atenção para o pensamento que não nasce da movimentação livre, ou seja, um pensamento assentado. Nisso relembra Friedrich Nietzsche, um dos primeiros filósofos modernos a refletir sobre esse tema, evidenciando que o filósofo “pretendia diagnosticar o pensamento que se assentou, ou se sentou mesmo, literalmente, tornou-se um ato sem impulsos, sem saltos [...], construído de passagens lógicas e discursividade previsível”. Nietzsche percebe

algo que se agravaria ao longo do século XX e adiante, com o advento das telas no trabalho, no lazer e na educação.

Vivemos a profusão de imagens em telas por meio dos aparelhos eletrônicos como os celulares, *notebooks* e a televisão. Na contemporaneidade, o trabalho, o ensino e até mesmo o lazer são comumente deslocados do modo presencial para o modo virtual. Sentamo-nos diante de telas. E o que isso implica? Para Baitello (2012), as imagens em telas (entende-se aqui o conceito de imagem como um paradoxo, “faz presente algo que está ausente”), assim como a tela do computador, do cinema e da televisão, nos apresentam um olhar, uma perspectiva, e nos “abrem janelas” – as quais, entretanto, são “janelas sintéticas”, imitações que simulam mostrar o mundo, mas que, na verdade, mostram somente a si mesmas, porque apresentam vivências e experiências de forma simplificada, subtraída, e não vivências e experiências em si. É o “trazer sem trazer, porque o que vem, vem traduzido, recortado [...], enfim, simplificado como resultado de um processo de abstração”. Desse modo, se o corpo está “sedado”, essas janelas têm a função de trazer imagens que nos provoquem estados corporais como despertar e aquietar. O autor nos chama atenção para o fato de que essas janelas são iscas, “[...] uma forma de utopia, mas, como toda arapuca, também aprisionam [...] o olhar, direcionando-o para seus cenários, domesticando-o, ensinando-o a ver apenas o que está dentro dos recortes” (p. 53).

Se nosso pensamento está constantemente direcionado pelas arapucas modernas e suas iscas imagéticas, como é que se pensa, então? Era costume para os filósofos da antiguidade clássica filosofar caminhando e, do mesmo modo, muitos outros pensadores depois deles somente se inspiravam dessa forma.

Dizem mesmo que Goethe precisava caminhar para que lhe fluíssem as ideias e as palavras brotassem. Heidegger também caminhava pela floresta. A escola de Aristóteles, os peripatéticos, na Grécia Antiga, praticava o pensar caminhando. Os iluministas do século XVIII caminhavam nos jardins, planejados e racionais, mas caminhavam! (BAITELLO, 2012, p. 16).

Dado que mente é corpo e que o corpo é inquieto por natureza, é importante considerar que a atitude de pensar surge da não estagnação. Por sermos seres “tri ou quadridimensionais”, (BAITELLO, p. 130), ou seja, feitos de carne e osso em relação com o tempo e o espaço, é assim que se dá nossa experiência complexa de mundo na construção de pensamentos e vínculos com outros seres também tri ou quadridimensionais. No entanto, como o autor salienta a respeito da imagem pública que passamos aos outros, “em algumas situações, somos obrigados a nos transformar em imagens [...], uma realidade bidimensional”. Tal bidimensionalidade é também exigida no ato de sentar-se diante de telas, em que o pensamento surge do corpo sedado

e a reflexão, mesmo que compartilhada com outros, fica limitada às telas, perdendo aspectos da tridimensionalidade que nos é inerente.

“No princípio era o corpo, e todo corpo pede outro corpo” (BAITELLO, p. 105). A exemplo disso, o autor nos lembra de que não é de uma imagem que um bebê necessita, e sim da materialidade do cuidado; de que a falta é, sobretudo, uma sensação corporal:

Quando nos falta alguma coisa, é nosso corpo o primeiro a registrar essa falta. E a falta de pessoas que se ausentam para sempre ou por um tempo é justamente aquela que mais grita dentro de nós. [...] Às vezes, ele se contenta com imagens [...], mas as imagens tanto lembram a presença como igualmente recordam a ausência (BAITELLO, 2012, p. 105).

A experiência atual de ensino e de trabalho remoto tem evidenciado a falta do convívio presencial com outros corpos justaposta pela profusão de imagens, sejam de memórias ou de recortes de pessoas pelas telas dos aparelhos eletrônicos. Porém, sendo o corpo muito mais complexo do que suas “abstrações” – ou seja, suas simplificações bidimensionais e estagnadas em forma de imagens e do ato de sentar-se –, é possível constatar a necessidade do convívio de longo prazo para amplas esferas da vida humana, tais quais a educação, o trabalho, o lazer e a socialização como um todo. “O corpo é algo da ordem da presença” (BAITELLO, 2012, p. 105).

## CAPÍTULO 4 – PROCURANDO LUZ EM RACHADURAS

### 4.1 O que do agora reverbera no corpo

O mundo está tremendamente esquisito. [...] o Leon me disse que existe uma rachadura em tudo e que é assim que a luz entra, não sei se entendi. Você percebe alguma coisa da mistura entre falhas e iluminação? (CAMPILHO, 2014).

Rupturas no modo de convívio. Essa questão foi trazida à tona em meio às alterações no campo do convívio advindas do ensino remoto e do incentivo ao teletrabalho nos dias atuais, o qual têm evidenciado rupturas com o modo de convívio anterior, dado que o corpo físico passa a ser um empecilho para o encontro e, dessa forma, essas alterações convivenciais ficam cravadas como informações internas na corporeidade dos corpos contemporâneos. Essa mudança de perspectiva causa rachaduras no modo de ser e estar em relação ao mundo e aos outros corpos, como cicatrizes, marcas na história contemporânea de convívio. Porém, toda rachadura é também uma abertura para outro espaço e tempo, cabendo aqui, portanto, compreender o que incandesce a partir dessa rachadura-abertura.

Uma vez que o convívio é fundamental para o estabelecimento de trocas socioculturais em diversos âmbitos, a experiência da educação e do ensino-aprendizagem artístico não é diferente disso. “Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano” (DAYRELL, 1996, p. 136). Dessa forma, a escola se estabelece também em função dessas trocas, e a arte, principalmente as artes do corpo, como teatro, performance e dança, exige essas trocas socioculturais para que a experiência aconteça. Como salienta Jorge Dubatti:

O teatro se define de modo lógico-genético como um acontecimento constituído por três subacontecimentos relacionados: o convívio, a *poiesis*<sup>22</sup> e a contemplação. [...] Chamamos convívio ou acontecimento convivial<sup>23</sup> a reunião de corpo presente, sem intermediação tecnológica, de artistas, técnicos e espectadores em uma encruzilhada territorial cronotópica (unidade de tempo e espaço) cotidiana (uma sala, a rua, um bar, uma casa, etc. no tempo presente). O convívio, manifestação da cultura vivente, [...] exige a presença aurática, de corpo presente (DUBATTI, 2011, p. 19).

Contudo, mesmo com as rachaduras do tempo presente, o ensino-aprendizagem das artes corporais – ou seja, convivenciais – encontraram aqui meios de continuar existindo dentro do espaço educacional. O que se modifica nos casos analisados é o modo de convívio, o qual

<sup>22</sup> Vocábulo acentuado graficamente conforme o grego original, assim como no artigo referenciado.

<sup>23</sup> Nota do autor: “Para um desenvolvimento amplo, ver *Filosofia del Teatro I*, 2007, pp. 43-88, cap. III, ‘Acontecimento convivial’” (DUBATTI, 2011, p. 19).

foi deslocado da presença física para as redes virtuais e remotas. Sobre esse aspecto, Dubatti (2011) afirma que o teatro necessita da presença corporal, ou seja, do convívio, e que, quando “enlatado (em gravações, registros fílmicos, transmissões na internet, ou outros)” (p. 21), resultaria em um “tecnovívio”:

O tecnovívio é a cultura vivente desterritorializada pela intermediação tecnológica. Distinguindo duas grandes formas de tecnovívio: o tecnovívio interativo (o telefone, o *chat*, as mensagens de texto, os jogos em rede, o *Skype*, etc.) e o tecnovívio monoativo, no qual não se estabelece um diálogo de ida e volta entre duas pessoas, mas a relação de uma ou de um grupo de pessoas com um objeto ou dispositivo cujo gerador se ausentou. Esse tipo de tecnovívio é o que propõe as tecnologias do livro, do cinema, da televisão ou do rádio (DUBATTI, 2011, p. 22).

Ainda que essa alteração retire das artes corporais a sua condição aurática (BENJAMIN, 1936 *apud* DUBATTI, 2011, p. 20)<sup>24</sup> como estado fundamental para a sua execução, ela também produz um modo específico de ser e estar em relação a si mesmo e ao mundo. Dubatti (2011) nomeia esse modo de conviver a distância por intermediações virtuais de *tecnovívio*: convívio direto com tecnologias ou com pessoas por meio de tecnologias. Vemos essa interação tecnologicamente mediada de forma expressiva nos tempos atuais. A questão que aqui ressoa é compreender como isso reverbera nos corpos contemporâneos, bem como quais as possibilidades de estabelecer conexões sólidas, para além do convívio mediado por telas, tendo o encontro físico como impossibilidade.

Será que resultaremos em corpos mais individualizados? Isso nos favorece ou atrapalha as construções sociais?

Para os alunos que estão fazendo (aulas a distância), a gente consegue ter um acesso bem individualizado, coisa que é muito difícil de acontecer na aula presencial pelas turmas serem muito cheias. Temos turmas com trinta alunos ou mais. Na dinâmica social, temos muitas dificuldades de disciplina na escola pública por mil razões, não é uma questão dos alunos em si, mas de situações socioeconômicas bem complicadas. [...] Com as atividades virtuais conseguimos ver aquele aluno individualmente, por inteiro, travar um diálogo com ele. [...] Não dá para comparar a potência do encontro. O que ganhamos é uma possibilidade maior de introspecção, uma atenção mais individualizada, um olhar para dentro. Se há um ponto positivo seria nesse sentido, mas se for colocar na balança saímos perdendo muito, principalmente pelo acesso. Esses corpos indizíveis, que não existem, não estão, não estão chegando, não estão em contato. (FRANÇA, Juliana. Entrevista concedida em 01/09/2020)

<sup>24</sup> Jorge Dubatti utiliza esse termo para se referir à noção de aura presente no ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, de Walter Benjamin (1936), na qual o autor salienta que nas artes da presença, tal como o teatro, há uma aura do momento presente a qual não pode ser captada pelos meios tecnológicos de registro.

As camadas são muitas e, mesmo que sejam mensuráveis, em certa medida, ainda deixam incógnitas. Afinal, como comparar um estudante de escola pública, com acesso aos meios virtuais, com um estudante, também de escola pública, que não dispõe desse acesso? Ou, ainda, como compará-los com outra camada da população, rodeada de privilégios, com múltiplas possibilidades de conexão virtual e, portanto, cada vez mais imersa nesses meios e distante do convívio?

Mesmo diante desses desafios – ou melhor, *rachaduras* –, é possível dizer que a distância física do espaço educacional perpassa todas as realidades. A partir dessa é possível compreender e imaginar o que reverbera no corpo. E o que sobressai no trabalho corporal artístico a partir dessa realidade é a possibilidade de olhar para si mesmo com mais afinco; é a necessidade de considerar as desigualdades sociais em termos de acesso que perpassam nossas experiências e, portanto, nossos corpos; é a compreensão de que, às vezes, a ausência do corpo do outro, o silêncio e a diminuição de ritmo guiam processos. É, sobretudo, entender que estamos, e sempre estivemos, todos conectados, uma vez que precisamos das medidas de distanciamento e isolamento para nos salvaguardar do risco emergente de outros corpos; mas, com isso, evidencia-se de forma latente a necessidade da presença do outro para uma educação básica de qualidade, principalmente para o ensino-aprendizagem corporal artístico.

#### **4.2 Imaginar reencontros: o que é estar perto?**

Se a noção de corporeidade evidencia que estamos todos conectados, dependendo, assim, de outros corpos e do mundo ao redor para nos constituirmos como sujeitos – e, seguindo essa perspectiva, as conexões em rede na virtualidade contemporânea tendem a nos aproximar afastando-nos, ou seja, mantendo-nos longe do vínculo com conexões reais e espontâneas –, em que consiste estar perto, de modo geral? Sobretudo, em que consiste estar perto *hoje*?

Sabemos até aqui que a necessidade de distanciamento físico e isolamento social destacou ainda mais as variadas formas de se conectar virtualmente, incentivando o contato digital com pessoas de contextos e distâncias distintos, seja por meio do trabalho, da educação ou do lazer. Porém, essa forma de conexão não substitui as trocas presenciais, ao passo que existe algo da ordem da presença fundamental à educação básica, de modo geral, e intrinsecamente ligado às artes. Vale lembrar que, a respeito do ensino remoto em função da pandemia e das propostas de ensino a distância para a educação básica, existe “um aspecto fundamental do processo de ensino

aprendizagem, ‘a relação presencial entre professores e alunos e dos alunos entre si’. ‘A sala de aula tem que ser tratada como uma comunidade de aprendizagem [...]’” (CARA, 2018).<sup>25</sup>

Estar perto é se fazer presente em relação ao outro. Uma relação de proximidade e presença é desfrutada de modo verdadeiramente potente em meio à possibilidade de convívio, ou seja, em meio às relações de trocas e afetações recíprocas. As artes corporais, e aqui me refiro às aulas de teatro, dança e performance, fluem em função dessas relações de troca e afetação. Com isso, as experiências de ensino-aprendizagem aqui analisadas mostraram que, mesmo em cenários inóspitos de crise, a arte tem a potência de criar formas de conexão, por vezes temporárias, por vezes profundas. Mais do que isso, arrisco dizer que ela detém também a potência de reconectar corpos isolados e privados das relações de convívio. “Eu penso em um trabalho, mais futuramente, de como resgatar tudo isso que ficou preso, que ficou suspenso. Acho que as artes serão esse campo de reconexão” (GOMES, 2020).

---

<sup>25</sup> Daniel Cara, coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em entrevista concedida à revista *Carta Capital*, publicada em 21/11/2018.

## CONCLUSÃO – EM DIREÇÃO A UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA E UMA APRENDIZAGEM PELO CONVÍVIO

O presente texto parte da reflexão de um corpo-eu, corpo-mundo para mergulhar em direção às problemáticas do tempo presente no que tange à corporeidade, construindo, assim, um percurso de problematizações, análises e reflexões as quais apontam para uma educação estética e convivial. De início, inspiro-me na escrita de Paulina Caon (2015), que intitula a introdução de sua tese de doutorado como “Rastros autobiográficos na construção das perguntas da pesquisa – uma introdução” (p. 24) e ali descreve sua trajetória de vida-educação até o ingresso no programa de doutorado em questão. Vivificada por essa possibilidade, decidi iniciar minha escrita apresentando algumas das minhas experiências em forma de *rabiscos autobiográficos*. Chamo-os rabiscos pois, ao invés de apresentar ao leitor uma trajetória linear, decido apresentar fragmentos de memórias e de experiências que me levaram ao presente tema. Parto de fragmentos da minha trajetória e também do delineamento da trajetória das entrevistadas nessa pesquisa, uma vez que “são genealogias que entrelaçam o pessoal, o cultural e o sócio-histórico” (CAON, 2015, p. 260), no intuito de mapear as camadas de indagações presentes naqueles corpos, vindos daqueles contextos, em relação à temática da corporeidade no ensino-aprendizagem.

A fim de tecer um diálogo entre a noção de corporeidade na educação e os desafios do ensino-aprendizagem corporal no ensino remoto, colhi ao longo da investigação relatos de quatro professoras por meio de entrevistas. Artistas do teatro, da dança e da performance relataram suas experiências no campo da educação, salientando, sobretudo, os problemas sociais que foram escancarados em meio ao ensino remoto na atualidade, como as dificuldades de acesso e de condições plenas de estudo entre alunos da escola básica pública e demais instituições públicas de educação não formal. Junto a isso, foi também evidente a criatividade das entrevistadas em reinventar formas de se conectar corporalmente em meio às diversas dificuldades, ausências e limitações do período aqui analisado.

Com a costura dos relatos das entrevistadas ao longo do texto, foi perceptível a aproximação da hipótese que eu havia postulado anteriormente para a pesquisa e as ideias e reflexões das entrevistadas, advindas de suas práticas educacionais. De início, pressupus a existência dos problemas que o ensino remoto implica, no que tange ao ensino-aprendizagem das artes corporais, tendo em vista a necessidade dessas de dinâmicas que levem em conta o coletivo e a percepção de si em relação ao outro na presença física. Com o resultado das entrevistas, essa pressuposição confirmou-se em meio aos contextos analisados, estando ainda

mais pujante ao passo que, somado a isso, foi unânime nas entrevistas o aparecimento de queixas e constatações sobre os problemas de acesso à educação remota de estudantes do âmbito público.

Tal constatação trouxe à tona a problematização da implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), que propõe a adoção da modalidade a distância para até 30% das aulas do curso – incluindo as disciplinas de artes nessa porcentagem, com o agravante de estabelecê-las como optativas.

As investigações a respeito da necessidade de convívio sociocultural para uma experiência completa de educação, para o ensino-aprendizagem artístico corporal (incluindo dança, teatro e performance), bem como a necessidade de trocas presenciais com o professor e o grupo de alunos para a efetividade do ensino, explicitaram a ineficácia da medida de ensino a distância para a educação básica, principalmente para as disciplinas artísticas.

Diante dessas questões, trago com maior afinco a necessidade de pensar a educação, principalmente o ensino-aprendizagem corporal artístico, sob a perspectiva da educação estética e do convívio entre pessoa e contexto. Tendo em vista que, ao longo desse processo de investigação, foi pautado que estética é a percepção pelos sentidos do corpo e que o convívio possibilita trocas socioculturais para o ensino-aprendizagem, existe uma relação de interdependência entre esses fatores e uma educação que leve em conta os sujeitos e os contextos a que pertencem, singulares e em constante processo de construção de si em relação ao mundo. Em direção a isso, ressalto a importância de espaços que reflitam a autopercepção em diálogo com o contexto sociocultural circundante e que, para além disso, promovam descobertas, possibilidades de invenções de si mesmo em forma de escritas do corpo no espaço.

[...] Da presença viva no presente como modos de engendrar uma educação estética possível, singular em cada contexto em que nasce. Tais experiências são exigências e são frutos de uma prática de ensino e de investigação que reconhece nossa corporalidade em constituição e nossa imersão num mundo em constante constituição (CAON, 2015, p. 270).

Inicialmente, questionei-me sobre como a noção de corporeidade transpassa o processo de ensino-aprendizagem na educação básica, bem como de que forma esse processo vem sendo afetado em função das medidas de isolamento social e, conseqüentemente, do ensino remoto. Na conclusão desse processo, percebo que a corporeidade está sempre ali, presente como um tecido que paira sobre todos os corpos. Sendo considerada ou não, ignorada ou não, ela faz parte das escolhas, dos métodos de ensino e do que é apreendido ou rejeitado. Com isso, ela não deixa de estar presente no ensino remoto, embora seja constantemente influenciada pela forma de

ensino-aprendizagem possível ao contexto remoto analisado, o qual informa a esse corpo sobre a distância, a ausência, a introspecção e, por vezes, a dificuldade e impossibilidade.

O que finda é o fato de que a investigação abriu margem para uma ramificação de questionamentos, como uma árvore que cresceu e ganhou novos galhos, em uma dimensão bem maior do que o tronco inicial. Considero aqui que, para além de como a corporeidade transpassa o processo de ensino-aprendizagem, há a necessidade de compreender como a noção de corporeidade transpassa cada processo de ensino-aprendizagem. Tendo em vista as especificidades e singularidades de cada corpo e, assim, de cada relação corpo-contexto, cabe compreender que a corporeidade é parte inerente do processo, sendo o processo pertencente às relações socioculturais de cada contexto.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **The Human Condition**. 2ª ed. Chicago: University of Chicago Press, 1998.

BAITELLO, Norval. **O pensamento sentado: sobre glúteos, cadeiras e imagens**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012.

BASÍLIO, Ana Luíza. Reforma do ensino médio vai acirrar desigualdades educacionais e sociais, diz Callegari. **Revista Carta Capital**. São Paulo: Editora Confiança, 4 de julho de 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-vai-acirrar-desigualdades-educacionais-e-sociais-diz-callegari/>.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica**. São Paulo: L&PM Pocket, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf).

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2020.

BRITTO, Fabiana Dultra; JACQUES, Paola Berenstein. Cenografias e corpografias urbanas: um diálogo sobre as relações entre corpo e cidade. **Cadernos PPG-AU/UFBA**, Edição especial, Salvador, v. 7, pp. 79-86, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/1280>.

CAMPILHO, Matilde. Fevereiro. **1 poesia por dia**, 24 de julho de 2017. Disponível em: <https://1poesiapordia.tumblr.com/post/163377021338/fevereiro-2014-por-matilde-campilho>. Acesso em 7 de outubro de 2020.

CAMPOS, Lorraine Vilela. Ensino Médio poderá ser cursado até 30% a distância. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/noticias/ensino-medio-podera-ser-cursado-ate-30-porcento-distancia/3123863.html>. Acesso em 7 de outubro de 2020.

CAMPOS, Lorraine Vilela. Novo Ensino Médio: entenda a reforma. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/novo-ensino-medio-entenda-reforma.htm>. Acesso em 7 de outubro de 2020.

CAON, Paulina Maria. Corpo, espaço escolar e ensino de teatro – um diálogo com a pesquisa etnográfica. 2011. **VI Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas da Abrace**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, pp. 1-5. Disponível em: [http://www.portalabrace.org/vireuniao/pedagogia/62.%20Paulina\\_Caon.pdf](http://www.portalabrace.org/vireuniao/pedagogia/62.%20Paulina_Caon.pdf).

CAON, Paulina Maria. **Desvelando corpos na escola: experiências corporais e estéticas no convívio com crianças, adolescentes e professores**. 2015. 289 f. Diss. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CITRO, Silvia; ASCHIERI, Patricia; MENNELLI, Yanina. **El multiculturalismo en los cuerpos y las paradojas de la desigualdad poscolonial**. *Boletín de Antropología*, Medellín, Universidad de Antioquia, v. 25, n. 42, pp. 102-128, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55722568004>.

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Políticas educacionais e pesquisas acadêmicas sobre dança na escola no Brasil: um movimento em rede. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266082443>.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996, pp. 136-162.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 1988.

DUBATTI, Jorge. Teatro, convívio e tecnovívio. In: CARREIRA, André Luiz Antunes Netto; BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho; NETO, Walter Lima Torres (Orgs.). **Da cena contemporânea**. Porto Alegre: ABRACE, 2012, pp. 12-37.

FALKEMBACH, Maria; ICLE, Gilberto. Três tecnologias de subjetivação para pensar o ensino de dança na escola. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 3, pp. 628-650, julho de 2016. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8642170>.

FERNANDES, Ciane. O corpo: pistas para estudos indisciplinados. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 7, pp. 182-185, 2018.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAZÃO, Dilva. Biografia de Ruth Rocha. **E-Biografia**. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/ruth\\_rocha/](https://www.ebiografia.com/ruth_rocha/). Acesso em 07 de outubro de 2020.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LEPECKI, André. Coreo-política e coreo-polícia. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 13, n. 1,2, janeiro a dezembro de 2011, pp. 41-60, Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/27892/23953>.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1993.

LUDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, pp. 81-109, maio a agosto de 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0635125.pdf>.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestructuras: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, pp. 1-21, abril de 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048/6646>.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. MOTRIZ – Revista de Educação Física, v. 3, n. 1, pp. 20-28, junho de 1997. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo3.pdf>.

MARQUES, Isabel. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. **Revista OuvirOUver**, Uberlândia, v. 10, n. 2, pp. 230-239, julho a dezembro de 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/32049>.

MEC valida EAD para Ensino Médio e anuncia mudanças no Enem. **Revista Carta Capital**. São Paulo: Editora Confiança, 21 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/mec-valida-ead-para-ensino-medio-e-anuncia-mudancas-no-enem/>. Acesso em 7 de outubro de 2020.

MENDONÇA, Rosa Helena Mendonça; MARQUES, Isabel; PORPINO, Karenine de Oliveira; FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de. Dança na escola: arte e ensino. **Salto para o Futuro**, Rio de Janeiro, ano XXII, Boletim 2, abril de 2012. Disponível em: <http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/Dan%EA%20na%20Escola.pdf>.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne**. São Paulo: Cosac&Naify, 2004.

NEGRI, Antonio. Por uma definição ontológica de multidão. **Revista LUGAR COMUM – Estudos de Mídia, Cultura e Democracia**, Rio de Janeiro, n. 19-20, pp. 15-26. 2004.

POLAK, Ymiracy N. de Souza. O corpo como mediador da relação homem/mundo. **Texto & Contexto em Enfermagem**, v. 6 n. 3, pp. 29-43.

QUAL a diferença de distanciamento social, isolamento e quarentena? **UFRGS – Telessaúde RS**, 2 de abril de 2020. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/telessauders/posts\\_coronavirus/qual-a-diferenca-de-distanciamento-social-isolamento-e-quarentena/](https://www.ufrgs.br/telessauders/posts_coronavirus/qual-a-diferenca-de-distanciamento-social-isolamento-e-quarentena/). Acesso em 7 de outubro de 2020.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 30-45.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; SOUZA AMORIM, Katia de. Corporeidade: uma revisão crítica da literatura científica/Embodiment: a critical review of the scientific literature/Corporeidad: una revisión crítica de la literatura científica. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, pp. 189-214, junho de 2008. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/issue/view/31>.

SIQUEIRA, Denise. **Corpo, comunicação e cultura. a dança contemporânea em cena**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero: o ensino de teatro na escola pública**. São Paulo: Hucitec Editora, 2010.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, pp. 69-83, abril de 2001. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>.

UME Jardim Casqueiro vence prêmio Internacional voltado à educação infantil. **Prefeitura Municipal de Cubatão**, 14 de novembro de 2019. Disponível em:

<http://www.cubatao.sp.gov.br/ume-jardim-casqueiro-vence-premio-internacional-voltado-a-educacao-infantil/>. Acesso em 07 de outubro de 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In*: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme Castelo. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000, pp. 179-217.