

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM ARTES

Tarcísio dos Santos Ramos

TRANS-FORMA – CENTRO DE DANÇA CONTEMPORÂNEA:
Uma Poética para a formação (Belo Horizonte, 1971 – 1986)

Belo Horizonte
Novembro / 2018

Tarcísio dos Santos Ramos

TRANS-FORMA – CENTRO DE DANÇA CONTEMPORÂNEA:

Uma Poética para a formação (Belo Horizonte, 1971 – 1986)

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para o título de Doutor em Artes da Cena.

Linha de Pesquisa: Artes da Cena

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga

Belo Horizonte

Novembro / 2018

Ficha catalográfica
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

Ramos, Tarcísio, 1964-

Trans-forma – Centro de Dança Contemporânea [manuscrito] :
uma poética para a formação (Belo Horizonte, 1971 – 1988) / Tarcísio
dos Santos Ramos. – 2018.

251 p. : il.

Orientador: Arnaldo Leite de Alvarenga.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola
de Belas Artes.

1. Professores de dança – Formação – Teses. 2. Dança moderna
– Belo Horizonte – Teses. 3. Dança – Estudo e ensino – Teses. 4.
Dança – Teses. I. Alvarenga, Arnaldo, 1958- II. Universidade Federal
de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

CDD 793.307



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES



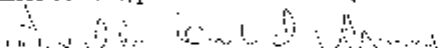
FOLHA DE APROVAÇÃO


**TRANS-FORMA - CENTRO DE DANÇA CONTEMPORÂNEA:
Uma Poética para a formação (Belo Horizonte, 1971 - 1986)**

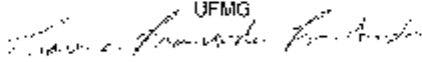
TARCISIO DOS SANTOS RAMOS

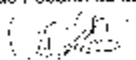
Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ARTES, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ARTES, área de concentração ARTES, linha de pesquisa Artes da Cena.

Aprovada em 12 de dezembro de 2018, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Arnaldo Leão de Azevedo - Orientador -
UFMG


Prof(a). Ana Cristina Carvalho Pereira
UFMG


Prof(a). Marina Marcondes Machado
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais


Prof(a). Neide das Graças de Souza Bortolini
Universidade Federal de Ouro Preto


Prof(a). Maximiliano Valério López
Universidade Federal de Juiz de Fora; Faculdade de

Belo Horizonte, 12 de dezembro de 2018.

Para Nena

AGRADECIMENTOS

Aos autores que pude conhecer e visitar em suas escritas.

Ao meu orientador que soube, sabiamente, ler minha trajetória de pesquisa, me ajudando a olhar e a encontrar os caminhos desta Tese. Agradeço pela justa seriedade, pela confiança, pela generosa escuta e pela amizade. Com admiração e afeto, Saravá!

A Carlos Bernardo Skliar, que tanto me diz, e pelo carinho com que me recebeu.

Ao Professor Marco Antônio Moreira, por sua generosidade e disponibilidade em me receber.

À Lídia Fabrício, pela amizade e por ter me levado até ao professor Marco Antônio Moreira.

Aos avaliadores, pelas leituras e disponibilidade em contribuir com o trabalho.

À Gabriela Christófaró, pela grande amizade, parceria e irmandade. Agradeço pela ajuda em momentos de profundas mudanças na investigação e que geraram novos direcionamentos.

A todos os amigos que estiveram presentes em seus diferentes e sensíveis modos de escutar, de conversar e de ajudar a pesquisa e/ou o pesquisador.

Ao Teatro Universitário da UFMG (Professores e Técnicos Administrativos), pelo apoio durante a investigação.

Aos entrevistados, pela disponibilidade, interesse, confiança na pesquisa e pela doação de suas palavras de experiências.

Aos Professores do PPG Artes/EBA, especialmente à Marina Marcondes Machado que me mostrou “intelectualidades que não ferem”.

À minha amorosa família.

À Dudude, pela leitura generosa.

À Analise de Jesus da Silva, que há muitos anos me trouxe questões existenciais preciosas que orientaram a minha vida.

À Silvia Barbosa, da Letras e Normas, pela disponibilidade, generosidade e cuidadosa revisão.

À Amália e Manoel Marques, pelo carinho e disponibilidade em receberem em sua casa todos os livros comprados.

Aos meus alunos, que sempre me provocam, me transformam, mantendo acessa minha inquietude e instabilidade.

À minha casa de estudos perto das árvores.

À companhia generosa, divertida e silenciosa de nossos cães Gala e Dalí.

Ao meu companheiro Eduardo Marques, o Du, pelo amor.

Aos meus pais e àqueles que se foram.

*Em todo o caso, o medo foi mesmo a grande ocupação da
minha escolaridade: seu ferrolho.
E a urgência do professor que me tornei foi de tratar o
medo dos meus piores alunos para arrebentar esse
ferrolho, para que o saber pudesse ter uma chance de
passar.*

(PENNAC, 2007, p. 23)

RESUMO

Esta Tese tem como principal objetivo investigar a formação dos artistas de dança no espaço pedagógico. Ao problematizar os processos formativos, parte-se da hipótese de que a Escola de Dança Moderna Marilene Martins, posteriormente chamada de Trans-Forma – Centro de Dança Contemporânea, teria sido, em Belo Horizonte, um *lócus* de desenvolvimento do que denomino como sendo uma *Poética de formação*, na qual penso reconhecer as bases de uma *aprendizagem significativa* aliada à noção de “amor educativo” no cultivo da formação dos aprendizes. Para a análise dos recursos e procedimentos didático-pedagógicos verificáveis no Trans-Forma – Centro de Dança Contemporânea, utilizo como referenciais teóricos e metodológicos, a noção de “amor educativo” mencionada por Carlos Skliar, articulada ao conceito de “aprendizagem significativa” de David Paul Ausubel, entre outros autores. A pesquisa, que resultou nesta Tese, foi realizada por intermédio de uma abordagem qualitativa, utilizando métodos de coleta de dados tais como a entrevista e a pesquisa documental em acervos. O período analisado considera o recorte diacrônico dos anos de 1971 (inauguração da Escola) a 1986 (seu término). Deste modo, não só investigo e reflito, mas, também, procuro problematizar e valorizar a formação do artista de dança. A formação é aqui pensada como a possibilidade de se levar o aprendiz a *aproximar-se de si*. Nesse entendimento, busco compreender como a fundadora da Escola, Marilene Lopes Martins, concretizou seus modos de ensinar dança, de maneira a viabilizar tal aproximação por um conjunto de práticas que aqui pretendo denominar de *uma Poética para a formação*.

Palavras-chave: Processos formativos. Dança. Aprendizagem Significativa. Amor Educativo. Trans-Forma - Centro de Dança Contemporânea.

ABSTRACT

This Thesis research has as its main goal to investigate the education of dance artists in the pedagogical space. As we problematize educational processes, the starting point is the hypothesis that Marilene Martins' Modern Dance School, later called Trans-Forma - Center of Contemporary Dance, may have been, in Belo Horizonte, a locus for the development of what I call a *poetics of formation*, in which I recognize the basis of a *meaningful learning* process coupled with the notion of *educational love* in the fostering of the apprentices' formation. In order to analyze the didactic and pedagogical resources and procedures verified at Trans-Forma – Center of Contemporary Dance, I have used the theoretical and methodological references of Carlos Skliar's notion of *educational love*, articulated with David Paul Ausubel's concept of *meaningful learning*, among others. The research, that resulted in this Thesis, was carried out through a qualitative approach, using methods of data collection such as the interview and the documentary research done into collections. The analyzed period considers the diachronic cut between 1971 (the opening of the school) and 1986 (its end). Thus, I have investigated and reflected about, but also problematized and valued the formation of dance artists. The formation is here thought of as a possibility of making the apprentice come closer to himself or herself. It is upon such understanding that I seek to comprehend how Marilene Lopes Martins, founder of the school, materialized her ways of teaching dance so as to enable such an approach through a set of practices I here intend to call *a poetics of formation*.

Key words: Formative processes. Dance. Meaningful Learning. Educational Love. Trans-Forma – Center of Contemporary Dance.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AS – Aprendizagem Significativa

CEFART – Centro de Formação Artística e Tecnológica

FCS – Fundação Clóvis Salgado

GED – Grupo Experimental de Dança

GOM – Grupo Oficina Multimédia

TAS – Teoria da Aprendizagem Significativa

TF – Trans-Forma – Centro de Dança Contemporânea

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Detalhe do 1º mapa de pesquisa	16
Figura 2 - Primeiro mapa de pesquisa criado para a disciplina Poéticas Próprias	33
Figura 3 - Ideia embrionária para criação do 1º mapa de pesquisa (verso do mapa).....	63
Figura 4 - Marilene Martins (s/d).	66
Figura 5 - Capa de um programa da Escola de Dança Marilene Martins (1977).	69
Figura 6 - Mapa Trans-Forma: estudo para possibilidades de investigação.	78
Figura 7 - Cartão de Natal do Trans-Forma Centro de Dança Contemporânea (1983)..	80
Figura 8 - Grupo Trans-Forma em <i>Kuadê Juruna Mata o Sol</i> (1980).	81
Figura 9 - Coreografia: <i>Missa Breve</i> (1974).	84
Figura 10 - Vivência dos alunos com jornais (preparação) em aula da Professora Dorinha Baêta (anos 80).....	87
Figura 11 - Vivência dos alunos com jornais (em desenvolvimento) em aula da Professora Dorinha Baêta (anos 80).....	87
Figura 12 - Vivência dos alunos com jornais (relaxamento) em aula da Professora Dorinha Baêta (anos 80).....	88
Figura 13 - Vivência dos alunos com jornais (finalização) em aula da Professora Dorinha Baêta (anos 80).....	88
Figura 14 - Convite para apresentação do Grupo Trans-Forma (1977).	92
Figura 15 - Manuscrito e esboço de composição curricular do Trans-Forma.....	94
Figura 16 - Capa do programa da Escola de Dança Moderna Marilene Martins (s/d).	100
Figura 17 - Marilene Martins e Angel Vianna em <i>O Caso do Vestido</i> (1960), em capa do livro <i>A Dança</i> , de Klauss Vianna.....	101
Figura 18 - Aula do Grupo Juventude Dança na UFBA (1964).	109
Figura 19 - Detalhe do 1º mapa de pesquisa.	112
Figura 20 - Rolf Gelewski.	115
Figura 21 - Marilene Martins em <i>Terreno Baldio</i> (1978).	116
Figura 22 - Marilene Martins durante as filmagens de <i>Talho Aberto</i> (1968).....	118
Figura 23 - Marilene Martins e Dudude em <i>Missa Breve</i> (1974), com coreografia de Glória.	126
Figura 24 - Detalhe do 1º mapa de pesquisa	127
Figura 25 - Marilene Martins em <i>Kuadê Juruna Mata o Sol</i> (1980).	129
Figura 26 - Detalhe do 1º mapa de pesquisa	130
Figura 27 - Trans-Forma em <i>Kyrie Missa Breve</i> (1974).	140
Figura 28 - Parte do folder de divulgação da Escola.....	141
Figura 29 - Organograma das Variáveis para a Aprendizagem	152

Figura 30 - Passos de Australopiteco, Laetoli, Tanzânia.	166
Figura 31 - Detalhe do 1º mapa de pesquisa	188
Figura 32 - Excerto de folder com o programa de curso do Trans-Forma.....	202
Figura 33 - Manuscrito do programa metodológico do Trans-Forma.	203
Figura 34 - Cartão de Natal da Escola de Dança Marilene Martins.	229

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	26
1 VERDADE & POÉTICA: FUNDAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO	36
1.1 Verdade	39
1.2 Uma Poética	45
1.3 Formação.....	50
1.4 Formação: viver junto.....	52
2 FORMAÇÃO SIGNIFICATIVA	58
2.1 O Corpo e a Cidade Moderna	58
2.2 A Experiência Trans-Forma: “Coração de Nena”	66
2.2.1 1969 a 1986: entrelaçamentos entre dança e vida.....	67
2.3 O Método Trans-Forma: uma “mistura” significativa	89
2.4 As maiores influências.....	98
2.4.1 Nena e Klauss	99
2.4.2 Nena e Rolf	106
2.5 Alegria	112
2.6 Nena e o teatro: uma sedução.....	116
2.7 A materialidade do espaço: beleza	120
2.8 O fim da escola.....	124
2.9 O silêncio	127
2.10 O amor educativo “Trans-Forma”: uma noção	130
3 FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM	142
3.1 Das decepções às criações	142
3.2 Aprendizagem Significativa.....	143
3.3 Aprendizagem Significativa: princípios e regras.....	153
3.4 Aprendizagens: divergências	154
3.5 Thomas e Diego: olhares sobre o conhecer	161
3.5.1 Thomas.....	161
3.5.2 Diego	164
3.6 Disponibilidade e vocação	170
3.7 A Aprendizagem Significativa e a Dança	175
3.8 Tempo e Aprendizagem em Dança	182
3.9 Aprendizagem mecânica e a Dança: tensões entre professor e aluno.....	187

3.10 Sobre o “esquecimento” dos significados	197
3.11 O Trans-Forma e a aprendizagem significativa	200
3.12 Das “máximas” na aprendizagem: sobre os dias, os jovens, a escola e o tempo-livre, hoje.....	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	213
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS EX-ALUNOS E EX-PROFESSORES DO TRANS-FORMA.....	237
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O PROFESSOR MARCO ANTONIO MOREIRA.....	238
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA REALIZADA COM O PROFESSOR CARLOS BERNARDO SKLIAR	239
ANEXO A – <i>CHUVA DE PÉTALAS</i> (TEXTO DE MARILENE LOPES MARTINS) .	241
ANEXO B – <i>DISCURSO PRÊMIO DE CIDADÃ HONORÁRIA</i> (DISCURSO DE MARILENE LOPES MARTINS).....	243
ANEXO C – PARECER COEP	250
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	251

APRESENTAÇÃO

ou

A sala sem móveis

ou

Travessia: partida

Escrevo.

*Insiro as palavras como uma criança
que entra no vai e vem das ondas do oceano.
Olho cada um dos passos que passam por mim,
cada sombra que não é minha me faz parar,
afirmo o gesto dos vivos e o gesto dos mortos
que me ensinaram a falar.*

*Sou um efeito de cada palavra que escuto.
Sou o defeito de tudo o que não alcanço ouvir.*

(SKLIAR, 2004, p. 112)

Escrevo porque lembro, porque invento, revejo-revivo. Escrevo porque não posso dançar. Escrevo para que alguém esqueça. Escrevo porque não tenho certezas. Escrevo para dizer de outro jeito aquilo que já foi dito. Escrevo porque a fresta existe. Escrevo porque as palavras desaparecem. Escrevo no desassossego, no medo. Escrevo porque preciso, porque sou instigado ao exercício da observação, sou instigado a fazer-me mundo por meio das palavras. Palavras sempre me fizeram dançar, agora me fazem escrever.

Escrevo para conhecer os lados da palavra. Escrevo porque sinto, e porque “[...] há sempre, atravessando uma escrita, uma vida sendo afirmada (e muitas outras negadas), seja qual for seu tema e propósito. Não há como separar a vida da escrita” (KOHAN, 2013, p. 17).

Escrevo porque penso na vida, em percurso, caminho e caminhada, trilha, estradas, desvios, atravessamentos e seres-no-mundo. Escrevo porque me interessa o cruzamento de universos. Escrevo porque reflito sobre a formação do sujeito-artista. Escrevo porque sou corpo, um arco-corpo de onde um algo emerge para ser lançado, atravessado. Escrevo porque penso em uma viagem e em uma aventura que nos permita parar em

lugares imprevistos. Escrevo porque penso em passagem, em pausa e paisagens, em escuta e olhar. Escrevo para silêncios e ruídos, para os espaços do existir, para os lugares de experiência. Escrevo porque desconheço. Escrevo para *afirmar a vida*.

Algo des-organiza e orienta o que escrevo. Escrevo porque esse algo insiste e se faz urgente; está no centro desta "mandala" de palavras. Chamo a isso de *travessia*. Escrevo porque estou em travessia, porque sou travessia. Escrevo porque desejo atravessar.

"– *Atravessa*"¹, já ordenava Diadorim ao canoeiro, quando, ao lado de Riobaldo, preparavam-se para seguir para o outro lado do rio. No entanto, partiam de um ponto e almejavam chegar ao outro lado. Embora a notável travessia roseana inspire, parece que nem sempre a travessia pode ser assim identificada: "A travessia perde seu destino porque não tem meta, não é finalidade" (SKLIAR, 2014b, p. 26). No entanto, existe uma trajetória no atravessar, e o mesmo se responde que essa trajetória é: *nós mesmos*. Atravessamos, e temos como companhia a presença deste "desconhecido": eu-mesmo.

Tomar emprestadas as palavras de Joseph Campbell para pensarmos a semelhança entre a travessia e a vida:

Dizem que o que todos procuramos é um sentido para a vida. Não penso que seja assim. Penso que o que estamos procurando é uma experiência de estar vivos, de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior de nosso ser e da nossa realidade mais íntimos, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos (CAMPBELL, 2006, p.3).

Penso o mesmo em relação à travessia. Ao invés de buscar um sentido para ela, posso buscar uma experiência de travessia.

Escrevo porque penso nos processos formativos constituídos pelas experiências da travessia. Escrevo porque percebo o sujeito do processo formativo como atravessador e atravessado. Dessa travessia, uma possibilidade: a **trans-formação**; ir além da forma e permitir que, no encontro com formas diversas, uma nova forma-conteúdo nasça e

¹Cf. Rosa, 2001.

contenha em si: o mundo. A transformação do eu-mesmo em ser-no-mundo, ou em um ser-mesmo-em-relação.

É das margens, dos encontros, das paisagens que emolduram o sujeito em formação, da situação, das relações, da atenção, das hesitações-interrupções-pausas, da temporalidade, de um estado de infância que a viagem-travessia-experiência pode vir a ser. A travessia não traz garantias, segurança de sairmos ilesos, salvos. A travessia existe porque existe, assim como em Schiller (2002, p. 60): “[...] nós somos porque somos”.

Uma viagem: do conhecer ao corpo, do corpo ao conhecer. Do corpo à escuta² do entre. Das pausas aos silêncios, e dos silêncios ao vazio “grávido”, e desse “vazio” à invenção. Na formação, um silêncio nasce, ele é duração e continuidade. Na trans-formação, uma experiência “silenciosa” se faz. Ela é acontecimento, inteireza, passagem, memória, afeto; é um nós-mesmos modificados pela viagem.

Para Skliar (2014b, p. 27-28), “a criança viaja [...], o poeta viaja [...], o escritor viaja e o educador deveria viajar. E convidar a viajar”. Convidar seus aprendizes, aqueles *sujeitos da experiência*, como bem já lembrou o filósofo Larrosa (2014). Sujeitos que, dotados de paixão, se aproximam, aceitam o convite para ir junto à viagem de maneira não ativa, mas paciente e receptiva. Talvez, o valor da viagem formativa esteja no ir-junto, no fazer-junto, no viver-junto. Talvez a formação seja um viver-fazer-aprender-pensar-conhecer-junto. (No trabalho corporal existe um viver-junto na *Sala sem móveis*)³.

Juntos na trajetória, mas ascendendo ao ser-mesmo, no caminho do des-conhecer-se, do encontrar a si, saindo de si, “[...] do que se é, do que sabe: o idêntico a si mesmo só traz idiotia e peso morto [...]” (SKLIAR, 2014b, p. 159). Sair de si para encontrar a dança-vida do outro e retornar em busca dos movimentos e das palavras que nos escaparam.

² Utilizo a palavra “escuta” dando a ela uma expansão, ou seja, escuta como um modo de percepção que vai além do simples sentido de escutar. Assim, escuta pode significar ver, perceber, sentir.

³ Crio a expressão por inspiração larrosiana: *Interior sem móveis* (LARROSSA, 2014). Refiro-me à sala de aula de danças.

Agora penso nas palavras que não me escaparam, palavras que me são caras em minha experiência-caminhada formativa; especificamente, penso no Trans-Forma – Centro de Dança Contemporânea⁴: minha travessia.

Fui formado pela alegria, pela beleza, por aqueles professores, por aquela dança, pelo silêncio. Lanço essas palavras como um grito silencioso, como notícia urgente, como um brado no abismo da pesquisa: minha formação como bailarino foi pautada pelo espaço, pela paixão, pelo cuidado e pelo acolhimento. Também, não deixou de ser marcada pelo preconceito e pelo descaso, e tudo o que com eles vem: tristeza e desesperança.

Penso no amor por tudo aquilo que aprendi, conheci, experienciei. Porque ali, no Trans-Forma, eu e a dança nos encontramos num momento fecundo da vida. “*Venha*”, me disseram um dia, “*eu cuido de você*”. Eles, meus mestres, cuidaram de mim com alegria, com competência técnica, com humor e sensibilidade. Não posso esquecer, pois tudo aconteceu e transformou meu corpo, agora meu corpo-mundo, meu corpo-pesquisa. Tudo isso reflete nas minhas relações fora e dentro de sala de aula. Nutro um amor pela sala de aula. Posso ser muitas coisas: diretor, dramaturgista, bailarino-ator, *performer*, mas o que sou mesmo é professor, cuidador. Penso no amor pelos meus alunos, pelas escolhas que fiz, pelas pessoas que encontro e que encontrei, penso nas criações realizadas, nos universos e nas máximas que conheci, e descubro que o foco deste trabalho não sou eu, e sim aquilo que não sei.

Penso na dança de si⁵, na dança que me levou ao meu próprio andamento, que me levou por des-caminhos e que me permitiu encontrar o mundo, estar no mundo. Penso na dança como autobiografia, ou no corpo-formação como uma experiência biográfica, capaz de relembrar uma trajetória singular que foi atravessada e afetada por

⁴ A partir de agora, o nome Trans-Forma – Centro de Dança Contemporânea será tratado como Trans-Forma ou abreviado pela sigla TF.

⁵ Constatado que o termo “si” está presente em uma diversa produção bibliográfica e tem inspirado inúmeros autores: Michel Foucault, Jorge Larrosa, Quilici, Marie-Christine Josso, Stanislávski. O termo “dança de si” foi criado pelo autor por inspiração nos títulos anteriores mencionados, mas, também, por perceber que o termo joga com a possibilidade de descoberta de uma dança própria por um formando-artista. A descoberta e apropriação de um jeito próprio de fazer podem ser capazes de propiciar autonomia e emponderamento ao formando, levando-o, ainda, a provocar uma possível aproximação deste consigo mesmo e com o outro.

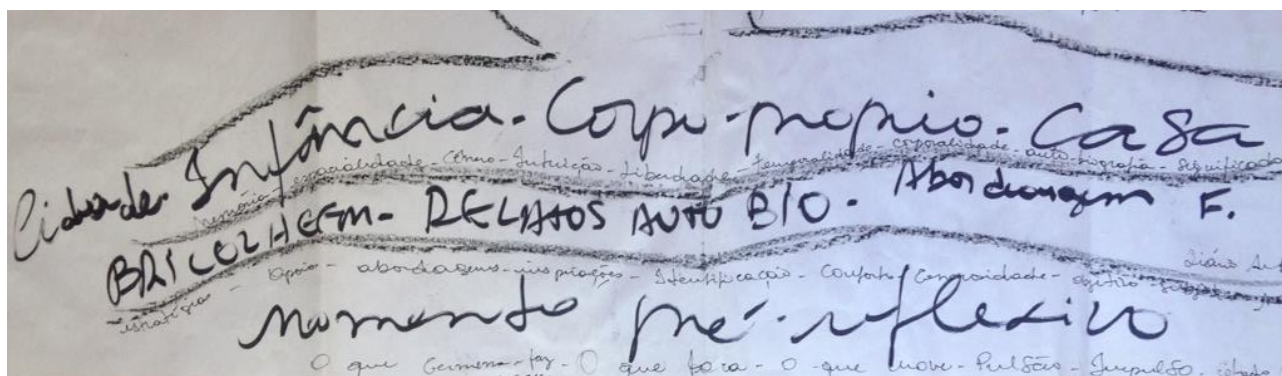
⁶ Mônica Ferreira Rodrigues da Silva foi bailarina e professora formada pelo TF. Atualmente é professora de dança e educadora infantil.

acontecimentos, pelo processo de ensino e de aprendizagem significativos, e de onde se entrelaçaram pessoas-alunos-artistas-professores. O corpo biografado é um ponto, um centro irradiador de histórias de vida, ou da vida como uma história. Da percepção de minha história como um ato autobiográfico nasce minha metodologia e reflexão, pois

Compreendendo a lógica da sua formação, o sujeito amplia sua capacidade de questionar seus próprios valores e ideias, distanciando-se criticamente de si mesmo, ao mesmo tempo em que se reaproxima de suas intenções e propósitos primeiros nos campos da arte e da educação. Pode, enfim, fazer antecipações, mantendo vivo seu projeto como educador. (MORAES, 2009, p. 3901)

Escrevo para manter vivo meu projeto como educador e para valorizar outros educadores e artistas. Escrevo para que a formação continue a ser pensada dentro e fora das escolas, para que se pense sobre a escola como um espaço em que se possa viver a vida. Escrevo porque revejo-revivo. Escrevo porque é preciso inventar.

Figura 1 - Detalhe do 1º mapa de pesquisa



Belo Horizonte, 1983: um lugar no mundo

Os percursos também são inusitados, cada qual escolhe por onde e como seguir. O caráter singular das trajetórias está nos fatos, acontecimentos e pessoas em torno das quais se articulam momentos que foram decisivos para a vida [...].

Conquistar uma história de vida passa por um trabalho de reflexão sobre o sentido da própria trajetória, de modo que se possa, a partir de um processo de objetivação, contar para os outros quais são os elementos condutores da sua existência.

(MORAES, 2009, p. 3899)

Em 1982, assisti, no Teatro Marília, a uma apresentação do Trans-Forma. Fui levado e, lá, deixei-me levar. Depois de ter sido tocado por uma forte emoção, saí do teatro, ainda com os olhos cheios d'água e com uma leve certeza: “*Se algum dia, eu viesse a da'nçar, só poderia ser naquele lugar, naquela escola*”. Mas que escola era aquela?

O Trans-Forma foi uma escola livre de dança moderna que existiu na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, nas décadas de 70 e 80. Foi fundado pela bailarina, professora e coreógrafa Marilene Lopes Martins, também conhecida por Nena. Antes de se chamar Trans-Forma – Centro de Dança Contemporânea, a escola, em seus primeiros anos, recebeu o nome de sua fundadora: Escola de Dança Moderna Marilene Martins.

O percurso pedagógico desenvolvido por Nena será investigado e revelado com maior profundidade no Capítulo 2 desta Tese. Por ora, faz-se importante saber que o Trans-Forma é, até os dias atuais, a única escola que existiu em Belo Horizonte cuja mirada voltava-se para o estudo (ensino, pesquisa, criação) exclusivo da dança moderna. A escola de Marilene Martins tornou-se responsável pela formação de diversos bailarinos e professores na capital mineira. Paralelo ao desenvolvimento da escola, foi criado o Trans-Forma – Grupo Experimental de Dança, que, assim como a escola, logrou notoriedade e reconhecimento no meio artístico e educacional. O TF tornou-se um reflexo do mundo em que habitava, sendo capaz de formar artistas conscientes de seu saber-fazer, mantendo o respeito ao corpo-próprio e ao corpo coletivo. Seguindo o desejo de Nena, a escola trabalhou pra que seus alunos encontrassem a *dança de si*. Deste modo, os estudos e as práticas aconteciam no intuito de permitir que todos eles pudessem sentir-se capazes de aprender e dançar com prazer, alegria, interiorização e criatividade, mantendo vibrantes as conexões entre a vida e a dança.

Ao assistir àquela apresentação do Grupo TF, pressenti que algo se passou em mim, me desestabilizou, me deixou sem lugar no mundo, ou, talvez, que eu tivesse encontrado uma possibilidade de encontrar o meu lugar no mundo, uma possibilidade de vir a ser.

No dia dois de maio do ano seguinte (1983), subi as belas escadarias daquele prédio, ladeado por velhas mangueiras, no coração de Belo Horizonte, minha cidade: o Colégio Arnaldo. Atravessei a grande porta de madeira maciça que separava a escola de dança

das demais dependências do colégio onde se situava. Poderia mesmo dizer que atravessasse um portal. O outro lado abria-se em encantamento, movimento e alegria; “Boa noite”!

Segundo Nolasco e Machado (2006), em texto inspirado livremente em Lispector: “Não me lembro mais qual foi o nosso começo. Sei que não começamos pelo começo. Já era amor antes de ser”. Naquele espaço viria a encontrar-me comigo mesmo, ali se daria minha formação profissional e artística. Eu viria a ser um bailarino.

A artista de dança Dudude, em sua “Poética andarilha”, um dia, em uma de suas notações, escreveu: “Quando comecei a dançar ia pela boniteza do mover [...]” (HERRMANN, 2011, p.14). “Boniteza”, uma palavra também utilizada por Paulo Freire, mas no contexto de uma boniteza pedagógica. O educador, ao perceber o processo formativo como uma aliança entre a ética e a estética, escreveu: “Decência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 2008, p. 32).

“Boniteza do mover”, diz a artista; possibilidade de movimento-desenho do corpo no/com o espaço, possibilidade de “brincadeira” e jogo; possibilidades do corpo que tudo pode?

Assim, a boniteza também me seduziu, mitificou-se, mostrou seu poder. A beleza percebida na dança abre-se ao conhecer. Posteriormente, viria a descobrir que o que o corpo-eu-menino precisava era de espaço e das numerosas relações que ele poderia apresentar. Espaço para expansão e para recolhimento, espaço de infância, espaço para extravasar, atravessar, e espaço para aquietar-me. No espaço da dança, descobri meu silêncio, meu grito, minha denúncia e meu conforto, minha exposição, meu trabalho, meu prazer. Em verdade, era necessário criar um espaço para viver a vida. Naquele espaço, meu ser afirmava-se a cada dia.

Foram muitos os elementos, além da boniteza e do espaço em sua amplitude, que contribuíram para que minha formação se realizasse e, certamente, o teatro foi e é uma forte presença, um alimento de minha dança, um parceiro, uma amizade.

Após anos de adolescente dedicados ao esporte, inicio-me no teatro amador, aproximo-me daquelas pessoas “diferentes” que faziam teatro. A coletividade, as experiências (dinâmicas, convivência, cumplicidades) em grupo, o estar-fazer-junto me instigaram. Dessa época, dos amigos dessa época, nascem minhas inquietudes e alegrias. Era bom descobrir-se no mundo, ter um lugar ali, mas mover-se no mundo exigia responsabilidade. Era uma postura diante da vida. Pressentia que “[...] como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo” (FREIRE, 2008, p. 19). A partir daquele momento, não seria mais possível retornar, fechar os olhos para o chamado que a vocação ecoa – às vezes, sussurra – em nossos ouvidos. Atender ao chamado da arte significava assumi-la em todas suas dimensões e em todas as relações que esta poderia propiciar. Era, com certeza, ser tomado de coragem para construir um caminho. Assim, já não queria mais fazer arte, precisava fazer. Era uma necessidade do corpo, da alma. Ainda que muitas dificuldades se apresentassem, a arte viria a ser a “melhor” companhia. Mas, aos poucos, as coisas, em seu processo dinâmico, vão se modificando, e a dança vai se acercando. O teatro e, especificamente, o universo da palavra falada, já não eram mais tão sedutores. Meu corpo precisava ir além, e só o movimento dançado poderia dar conta deste ir-além das palavras-faladas, trazendo à tona a palavra-falante que se manifestaria na criação de um corpo-falante.

Assim, a dança já não era mais meu caminho, mas, sim, meu caminhar, e essa dança no/do Trans-Forma, compartilhou comigo inúmeras possibilidades do ir-ver-além, de fazer de outro jeito, de prestar atenção nas diversas paisagens do corpo-movimento, nos diferentes desenhos do tempo, na multiplicidade do espaço, pondo-me em contato com “o prazer de dançar e no prazer de ver dançar” (VALÉRY, 2003, p. 36). O prazer de ver remete-me a uma pedagogia que ajude a olhar.

Os anos dedicados à aprendizagem de dança proporcionaram a experiência da desconhecida alegria em estudar algo. Alegria que não mais me abandonaria em toda minha trajetória, e que se tornou parte de meu aprender e de meu ensinar que, poucos anos mais tarde, se firmaria como minha profissão. Para Freire (2008, p.71), “[...] há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança”. Uma alegria que nasce do encontro entre professor e aluno e da interação do aprendiz com o saber. Dessa interação, dá-se o que Meirieu (2006) chamou de “acontecimento pedagógico”:

quando significados são criados e apreendidos na interação entre os saberes. A “coisa” funciona: o acontecimento criador revela-se e produz alegria.

Ainda segundo Meirieu (2006, p. 24), “[...] seremos a vida toda o aluno do professor que nos abriu a porta dos saberes”. Com a ajuda de meus professores, passei a construir um olhar consciente sobre a dança como área de conhecimento.

Meus professores: Mônica Rodrigues⁶, Marilene Martins, Dorinha Baeta⁷ (me abriu a porta para o saber e cuidava com maestria dos aspectos técnicos de minha formação, pegava em meu corpo, e no melhor dos sentidos, me “moldava”, corrigia-me e mostrava os alinhamentos, os encaixes, o eixo) e Lydia Del Picchia⁸ (recordo-me de suas mãos tocando-me suavemente, indicando caminhos para meu movimento).

Novos encontros foram surgindo: Lúcia Ferreira, Arnaldo Alvarenga, Ana Amélia Cabral, Juliana Braga, Jairo Sete, Angel Vianna, Malu Rabelo, Kátia Rabelo, Paulo César Bicalho, Sônia Mota, Sérgio Funari, Tina Peixoto, e muitos, muitos outros.

No ano de 1985, fui convidado a fazer parte do grupo profissional do Trans-Forma. O sonho, o desejo, a confirmação de que dançaria onde queria dançar (nunca dancei o que não queria, nunca segui os passos de nenhum coreógrafo que não me fosse desejado). Estaria, a partir daquele momento, sendo parte não só de um grupo, mas de um movimento cultural fruto da modernidade, e que se solidificou na cidade nos anos 70 e 80, como veremos mais adiante.

Em 1988, fomos convidados a participar de uma Mostra de Dança Contemporânea nas cidades de Lisboa e Porto (Portugal) com um de nossos espetáculos, *Vidros Moídos – o coração de Nelson*⁹. As palavras de Nena resumem com legitimidade o que se passou:

⁶ Mônica Ferreira Rodrigues da Silva foi bailarina e professora formada pelo TF. Atualmente é professora de dança e educadora infantil.

⁷ Maria Auxiliadora Baêta Fernandes (Dorinha Baêta) teve sua formação como bailarina e professora no Trans-Forma. Atualmente é psicóloga clínica e professora de dança criativa e yoga para crianças.

⁸ Lydia Martins Del Picchia é bailarina e professora formada pelo Trans-Forma, atriz do Grupo Galpão de Teatro, professora e diretora.

⁹ Último espetáculo criado pelo Trans-Forma. Estreado em 1986, o espetáculo, baseado na vida e na obra do dramaturgo Nelson Rodrigues, foi bastante aplaudido pelo público e pela crítica local, que lhe rendeu diversos prêmios. A concepção coreográfica foi de Sônia Mota e Sérgio Funari, a pesquisa dramática de Eid Ribeiro e o roteiro de Arnaldo Alvarenga.

Convidado a representar o Brasil em festivais de dança na Europa por lá ficaram nossos bailarinos. Países como Itália, Holanda, Dinamarca, Portugal os acolheram. À procura de uma vida mais digna, maior respeito ao ser humano, maior estabilidade para o trabalho, ou apenas para se reciclarem e viverem novas experiências, lá ficaram. Estavam exaustos de fazer e refazer suas esperanças. Pobre do país cujo governo despreza, hostiliza e fere seus artistas. Mas bem diz o dito popular: mais tem Deus prá dar, que o diabo prá tomar [...].¹⁰

Além das dificuldades para sobreviver de dança, como Nena mencionou, existia ainda outro fator importante: éramos jovens e sonhávamos com outros mundos. A possibilidade de viver na Europa era um estímulo para se viver outras experiências, aproximar-se de outras culturas, outros modos de se fazer dança e de viver.

De 1988 a 1990, vivi em Amsterdam e Copenhagen. Nesses países, aproximei-me de outras técnicas (Merce Cunningham, Contato-Improvisação). Presenciei o *boom* da cena-dança francófona (Anne Teresa de Keersmaecker, Wim Vandeykeibus). Assisti a artistas mundialmente renomados, trabalhei em projetos experimentais. Mas o que essa vivência me trouxe de melhor foi uma consciência do Brasil. Entendi o que era ser brasileiro, redescobri minha cultura mineira-brasileira, valorizei os meus, assim como também me entristeci com nossa realidade governamental que, como bem disse Nena no discurso de 1992¹¹, “despreza e hostiliza” seus artistas, seu povo.

Quando regresssei da Europa, não existia mais o Trans-Forma, ou não “existíamos” mais. A cidade tinha se tornado um deserto para mim e foi preciso reanimar-me para recomeçar e construir uma “nova” história, inventar um novo percurso.

Comecei, então, a dar aulas de dança moderna na Escola de Dança do Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado/Palácio das Artes (CEFART/FCS). No Palácio das Artes, tive a oportunidade de exercitar uma auto formação em composição coreográfica, pude experimentar muitas invenções e tornei-me coreógrafo. Na Fundação Clóvis Salgado, foi-me dada a oportunidade de dirigir, a convite de seu ex-presidente Eduardo Guimarães Álvares, o Grupo Experimental de Dança (GED) da FCS. Por três

¹⁰ MANUSCRITO: *Discurso Prêmio de Cidadã Honorária*. Redigido por Marilene Martins em 1992. Acervo de Marilene Martins.

¹¹ MANUSCRITO: *Discurso Prêmio de Cidadã Honorária*. Redigido por Marilene Martins em 1992. Acervo de Marilene Martins.

anos, fiquei livre para experimentar e realizar as avalanches de imagens de movimento que na época instigavam-me desvendar. Durante esse período, comecei a fazer preparações corporais para o teatro. Trabalhei com diversos grupos e artistas. Novas amizades foram criadas. A partir do teatro, aconteceram muitas parcerias e comunhões.

Integrei, entre os anos de 1990 e 1992, o Grupo Oficina Multimédia (GOM), da Fundação de Educação Artística, que incrementou minha formação. Aprendi um pouco da rítmica corporal de Medeiros¹², conheci diferentes qualidades de movimento, aproximei-me da música contemporânea. A partir daí, vieram os trabalhos com o GOM e com a Cia. Dudude Herrmann, que mais tarde viria a se chamar Benvinda Cia de Dança.

No ano de 1994, comecei a trabalhar como professor de Expressão Corporal do Curso Livre de Teatro da Universidade Federal de Ouro Preto. Este curso se transformou, em 1998, em curso superior de Artes Cênicas, e, por 12 anos (de 1994 a 2006), fui parte de seu corpo docente.

O trabalho como preparador corporal de espetáculos foi crescendo e me deu a oportunidade de fazer conexões com tudo que havia aprendido até então: o Transforma, a experiência na Europa, o trabalho com o GOM, com o GED, etc.

Como preparador corporal de atores, intensificou-se novamente minha relação com o teatro, com diretores e dramaturgos e, sobretudo, com os atores e com os contadores de histórias. Um tempo de ascensão artística, criativa e profissional. Somaram-se a esse tempo diversas direções de cena com atores-bailarinos e também com idosos. Por 10 anos (de 2001 a 2011), dirigi um grupo de teatro composto por idosos vinculados à Associação dos Servidores Municipais da Prefeitura de Belo Horizonte (ASSEMP).

Outros retornos à Europa se deram, para apresentação de trabalhos (Festival Internacional de Teatro de Expressão Ibérica – FITEI, Porto/Portugal, em 2002) e para atualização técnico-pedagógica (Theatre Cantábile 2, Vordingborg/Dinamarca, entre 97 e

¹² Para saber mais sobre o trabalho rítmico desenvolvido pelo GOM, destaco: RIBEIRO, Mônica Medeiros. *Corpo, afeto e cognição na rítmica corporal de Ione de Medeiros: entrelaçamento entre ensino de artes e ciências cognitivas*. 324 f. Tese (Doutorado em Artes), Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Belo Horizonte, 2012.

98), assim como para a participação junto ao GOM no Festival Ibero Americano de Teatro (Venezuela, 1992).

Em 1995, uma experiência forte e transformadora foi marcada pelo trabalho com o Grupo de Teatro Andante¹³. Fomos dirigidos por Maura Baiocchi, uma criadora que desenvolveu um trabalho denominado TAAN TEATRO (Teatro de energias, dança de tensões), e, juntos, criamos *Tauromaquia*.

A partir dos anos 2000, uma nova parceria e uma grande amizade nasceram. Amizade que perdura até os dias de hoje, plena de cumplicidade e afeição: Gabriela Christófar¹⁴. Com Christófar, fundamos a Marcenaria – Centro de Criação Cênica. Ali podemos criar trabalhos, fomentar oficinas e mostras. Fizemos três trabalhos juntos, todos, a meu ver, iguais em importância sociocultural, estética e de pesquisa.

No ano de 2004, voltei a estudar academicamente. Na UFOP, graduei-me em direção teatral. Em 2006, ingressei no mestrado na Escola de Belas Artes da UFMG, onde defendi a dissertação intitulada *A tecelagem das margens: uma pesquisa sobre a dramaturgia na dança*, orientada pelo Professor Luiz Otávio Carvalho Gonçalves de Souza.

Entre 2006 e 2011, integrei a equipe de professores de teatro do Curso Livre do Galpão Cine-Horto (Centro Cultural do Grupo Galpão de Teatro). Nessa prática, pude integrar diversos conhecimentos adquiridos (cuidados com o corpo-voz, exercícios de construção dramaturgica, jogos e brincadeiras, contação de histórias) e oferecê-los àqueles que se iniciavam na arte teatral.

No entanto, o que mais me marcou enquanto professor no Cine Horto foi o fato de que, no ano de 2009, Marilene Martins ingressa no curso e se torna minha aluna. Senti-me acanhado nesse momento, pois seria professor daquela que nos havia ensinado e contribuído para minha formação. Confesso que nunca havia sentido muita simpatia por Nena, apenas admiração. Até então, nos tratávamos com respeito e profissionalismo. A

¹³ Criado por Marcelo Bones e Ângela Mourão no ano de 1990, em Belo Horizonte. O grupo dedica-se à criação de encenações a partir da investigação de técnicas corporais, musicais, vocais e dramaturgicas.

¹⁴ Bailarina e professora do Departamento de Artes Cênicas (DARC) da Escola de Belas Artes da UFMG. Mestre e doutoranda em Artes – EBA (UFMG).

partir daquela época, tornamo-nos amigos e cúmplices. Rendemo-nos um ao outro. O tempo e “as coisas” eram diferentes, eu estava mais maduro e receptivo; gostava de acolher. Criamos uma relação carinhosa e bem humorada. O prazer e alegria em tê-la como aluna tornaram-se crescentes durante as aulas e em minha vida, renovando minha admiração por ela. Como disse Guimarães Rosa (2001, p. 171), “A vida dá gente dá sete voltas. A vida nem é da gente”. E foi assim: eu que fui um jovem e imaturo aluno de Nena, seria agora seu professor, seu cuidador, seu parceiro e amigo.

Em 2011, senti uma grande alegria ao ser admitido como professor de técnicas corporais no curso de formação de atores do Teatro Universitário (TU) da UFMG. Além de professor, fui nomeado coordenador pedagógico e, posteriormente, coordenador de curso da escola. Do exercício dessas funções nasceu a vontade de refletir sobre o processo formativo de nosso educando, sobre o olhar que nós educadores tínhamos sobre os alunos (e eles sobre nós), sobre a escola, sobre a metodologia e sobre a pedagogia teatral. Em meu estágio probatório, então, desenvolvi a pesquisa intitulada *Da sala de ensaios para a sala de aula*, que investigava a preparação corporal de atores sob a perspectiva do ator, do diretor e do preparador corporal.

Em 2015, reingresso no Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG. Angustiado pela urgência em ter uma “boa” pergunta dentro dos cânones acadêmicos, abri espaço para que, nesta pesquisa, eu pudesse perceber uma necessidade verdadeira e que me motivasse a sustentar por quatro anos uma investigação. Mas já não eram quatro anos; em realidade, são 35 anos de dedicação que estão aqui, nesta Tese.

Refletindo sobre minha trajetória percebo que, certamente, muitas ações, acontecimentos e situações convergiram naquele momento-Trans-Forma para que eu fosse arrebatado pela dança-teatro e passasse a viver num estado de deslumbramento e dedicação. Experiências que “desembarcaram”, que ladearam, ou que se somaram a um processo formativo, a uma experiência formativa: aprender a dançar em lugar singular, de um jeito singular, amoroso, acolhedor e atento à realidade e à cultura brasileira, atento ao mundo. Mas o que poderia eu perceber do acontecido, de maneira a alimentar meus educandos, assim como para continuar alimentando minha *Profissão Professor?* (NÓVOA, 1999).

Percebo que já não me interesso tanto por processos criativos, performáticos e espetaculares, talvez nem me interesse tanto pela dança ou pelo teatro como um fim, mas como meios para que o aprendiz possa chegar a ser o que se é. O que pulsa, ou o que precisa ser expulso de mim, é apenas “uma” questão – que se desdobra em muitas: como permitir que os processos formativos de “meus” alunos possam ser tão fortes, prazerosos e transformadores como foi o meu processo vivido no Trans-Forma? Como fazer para que o educando possa aproximar-se de si, ser levado a si, dançar-a-si? Quais são os elementos que constituem uma formação em dança-arte? Poderia repetir modelos técnicos e éticos? Como fazer do material ensinado uma experiência efetiva e afetiva para que não haja uma cisão entre conteúdo ministrado (transmitido e/ou mediado) e uma prática *a posteriori*? Como os educandos poderiam ter a paixão que tive pela dança, pelo teatro, pela arte?¹⁵. Ou, ainda, como despertar essa paixão, acolhê-la e criar possibilidades para sua ampliação e desenvolvimento? Formar-se seria somente aprender novos conteúdos? Talvez não.

¹⁵ “[...] ai também me parece que também há um gesto ético, eu diria, ‘olha, eu não posso te forçar a aprender aquilo que estou ensinando, gostaria que sentisse esta minha paixão pelo que estou ensinando, mas não posso fazer nada neste sentido, a não ser te mostrar esta paixão’.” (SKLIAR, 2018)

INTRODUÇÃO

Esta Tese, vista como travessia, é composta por uma hipótese: O Trans-Forma – Centro de Dança Contemporânea promoveu um entrelaçamento entre a aprendizagem significativa e o amor educativo no processo formativo de seus estudantes. A partir disso, acionou-se uma série de reflexões, sugestões, aproximações e provocações em torno do tema da Formação em dança. Deste modo, as considerações que compõem esse texto são conduzidas desde sua apresentação.

A relevante trajetória que o Trans-Forma teve na construção da arte da dança em Belo Horizonte permitiu que ele se apresente como o cerne desta Tese. No entanto, durante minha análise do processo formativo na Escola de Marilene Martins, percebi que ela deixou de ser vista somente como um estímulo-impulso central de investigação, que o Trans-Forma poderia suscitar e fazer vibrar (provocar), sob a chave do processo formativo, reflexões sensíveis em torno das escolas¹⁶ de formação. A partir do Trans-Forma, abriu-se um campo exploratório para os olhos e o pensamento. Destarte, o Trans-Forma, aqui, propõe ser *trans* de si mesmo. Ir além do Trans-Forma, ainda que sem saber aonde vá aportar. Apontar possibilidades para que o processo formativo possa se tornar uma experiência significativa (Poética) para os que com ele estão envolvidos, essa é a aposta.

As motivações para investigar e escrever esta Tese nasceram de vários acontecimentos percebidos em meu percurso como artista-professor-pesquisador¹⁷, percurso este que compreende o anos de 1983 até os dias de hoje, anos dedicados às criações cênicas, ao ensino-pesquisa, ao encontro com profissionais da dança e do teatro.

Como docente, observei situações, acompanhei pedagogias, vivi e vivo o dia-a-dia das escolas. Assim, esta escrita carrega e move meu olhar de professor: aquele que *ajuda a olhar* (GALEANO, 2013), que transita entre olhares: alunos-saberes-escolas.

¹⁶ Embora os autores citados nesta Tese estejam referindo-se às escolas formais, o que busquei, durante as pesquisas realizadas, foi me apropriar do termo para pensa-lo também no âmbito dos estudos informais, pois embora o Trans-Forma fosse uma escola que tivesse uma metodologia, um programa de curso, um estatuto e alguns procedimentos formais, ele era uma escola livre. Estou consciente da noção dos universos em que foi utilizado o termo “escola”, de maneira que, em virtude da expansão que confiro a ele, muitas vezes utilizarei a expressão “ambiente pedagógico”.

¹⁷ “[...] o artista docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca *explícita* a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos também explicitamente educacionais” (MARQUES, 2001, p. 112).

Das inúmeras experiências e vivências incorporadas em minha trajetória, foi a formação como bailarino realizada no Trans-Forma que alicerçou todo o meu fazer artístico. A escola de Marilene Martins me deu bases consistentes para que me tornasse artista e professor, me ensinando a olhar para a dança, a partir de minha própria potência, da dança que eu já trazia comigo. Em síntese: é da comunhão entre a experiência formadora vivida e a experiência docente que emerge o impulso para esta pesquisa. Pelas palavras de Alvarenga (2009, p. 10)¹⁸, reitero a peculiaridade da escola:

Estudar nessa escola foi algo muito especial, pois era fundamental para a mesma que, antes de se pensar o bailarino, se atentasse para a pessoa, despertando-a para a consciência de si mesma [...] Trabalhava-se o mover de cada indivíduo buscando a sensibilização dos seus corpos para que seus movimentos se traduzissem em sentido.

Assim como Alvarenga (2009), sou um dos herdeiros dessa escola e de sua filosofia, o que me conduziu a não separar em meu fazer a prática em sala de aula de uma prática para a vida pessoal. A sala de aula é o coração de uma escola e, nela, como na vida, habita a multiplicidade: as relações entre ensinar-aprender, a convivência com o outro, as trocas, os limites, os objetivos de alguma técnica, mas, sobretudo, ali na “sala sem móveis”, habitam pessoas, o outro, a diferença.

Com efeito, a alegria e a oportunidade de me formar como artista-bailarino regido pelo harmonioso encontro entre estudos técnicos e o cultivo da sensibilidade me motiva a prosseguir, a transmitir e, agora, a pesquisar e registrar minhas observações.

Ofioquepuxaofioquecortaofioquedesembolaofioqueuneofioquearrebentaofioqueaca ba

Para pensar o processo educativo-formativo na dança, primeiramente busco escutar a voz de uma Poética e deixá-la ressoar no espaço pedagógico¹⁹. Vislumbro que, por meio

¹⁸ Arnaldo Leite de Alvarenga é professor da Escola de Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais e coordenador de Curso de Dança da mesma instituição. Arnaldo é Mestre e Doutor pela Faculdade de Educação/UFMG. Alvarenga foi aluno e professor da Escola e dirigiu o Trans-Forma – Grupo Experimental de Dança. Atuou também como diretor, preparador corporal e coreógrafo em diversos trabalhos na capital mineira.

¹⁹ Chamo de espaço pedagógico a todo local onde se dá qualquer situação que envolva os mecanismos e recursos voltados para o encontro entre o ensino e a aprendizagem. Assim, o espaço pedagógico é um espaço de convivência que se abre para esses encontros, podendo acontecer dentro ou fora de uma escola, gerando uma situação pedagógica. Neste texto, refiro-me a este espaço como o espaço da sala de aula da

da presença e da escuta dessa voz, ela possa vir a indicar caminhos para que o sujeito se aproxime de si.

Para alcançar o objetivo de levar o aprendiz a aproximar-se de si dentro do espaço pedagógico, busco reconhecer e fundamentar a ideia de uma Poética desenvolvida no TF, por meio da constatação de um entrelaçamento entre o conceito de “aprendizagem significativa” (Ausubel) em conexão com a noção de “amor educativo” (Carlos Skliar), uma noção de “amor educativo” a ser construída a partir do diálogo entre a filosofia da educação, e a análise dos procedimentos e recursos didático-metodológicos oriundos do Trans-Forma. Por meio desta fundamentação, desejo observar, investigar e analisar a formação do artista na escola Trans-Forma – Centro de Dança Contemporânea, *locus* de desenvolvimento do que denomino de *uma Poética para a formação*.

Além dos recursos metodológicos de leitura bibliográfica, coleta e análise de dados, pesquisa documental (acervos)²⁰ e a elaboração de entrevistas semiestruturadas²¹, foram também criados Mapas de Pesquisa e Diários de Bordo²² na perspectiva de **se incentivar o conhecimento e a decifração do objeto observado**. Desse modo, esta metodologia foi traçada, primeiramente, sobre as bases de uma atitude antropológica e fenomenológica em que observar, descrever e analisar foram ações propostas como procedimentos metodológicos.

Diante da impossibilidade de realizar uma entrevista com Nena, recorro aos acervos dela e de outros artistas. Investigo manuscritos, recortes de jornais, bilhetes, cartas, entrevistas com ex-alunos e professores do Trans-Forma, rascunhos e entrevistas concedidas a outros pesquisadores.

escola, seja ela livre ou institucionalizada em nível técnico ou superior. Mas, o que me interessa aqui é, sobretudo, o acontecimento pedagógico (Meirieu) dentro desses espaços.

²⁰ Foram acessados os acervos de Marilene Lopes Martins, Dudude Herrmann, Mônica Rodrigues, Arnaldo Leite de Alvarenga e Gabriela Córdova Christóforo.

²¹ Foram selecionados 12 entrevistados. Como critério de seleção, busquei por pessoas de diferentes gerações (que viveram diferentes períodos da escola) que fizeram sua formação no TF no período mínimo de cinco anos. Abriu-se uma exceção para o bailarino e professor Paulo Baêta, que teve sua formação segundo os preceitos do artista e educador Rolf Gelewski, um dos mestres de Marilene Martins que a apoiou e a influenciou na implantação do TF. Além desses, entrevistou-se também, em Porto Alegre, o professor Dr. Marco Antônio Moreira da UFRGS (Aprendizagem Significativa) e, em Buenos Aires, o educador, escritor e professor Dr. Carlos Bernardo Skliar da FLACSO (Amor Educativo).

²² Os Diários de Bordo e os Mapas de Pesquisa foram aprendidos da disciplina Poéticas Próprias (PPG Artes/EBA/UFGM), ministrada pela Professora Marina Marcondes Machado. Tanto os Mapas quanto os Diários foram incorporados à Tese. Mantenho os Diários não só como procedimento metodológico, mas, também, como “respiros”, momentos de devaneios, de reflexão, de dúvidas e alusões assumidas.

Durante a pesquisa, tive – e ainda tenho – grande dificuldade em “fechar” uma perspectiva metodológica, organizar o pensamento com o rigor acadêmico. Os recursos metodológicos se embaralhavam e, assim, passei a ver-me como um pesquisador-rapsodo²³. Estou sempre percebendo que “uma” coisa, um objeto, sugere muitos modos de interpretação, de diferentes possibilidades de vir a ser, bem como de serem vistos, “costurados”, “desmontados”, “remontados”, num processo dinâmico de constante reinvenção:

“Tu não usas uma metodologia. Tu és a metodologia que usas”. A passagem extraída de Gonçalo M. Tavares reforça a imagem de que a metodologia é um invento, uma fabricação que pode ser tão Nesta engenhosa quanto criativo é o sujeito que, permanentemente, se põe a reinventar a si próprio (HISSA, 2013, p. 127).

Nesta reinvenção de mim, esta pesquisa concretizou-se entre estudos, intuições e pensamentos guiados pelo amor ao assunto. Estes são os estímulos primários que me inspiram e me impulsionam a pensar a metodologia.

Com premissas dramáticas, oriento a metodologia e a escrita, pois a dramaturgia desmonta, reorganiza, se abre para os fluxos de sentido. As funções da dramaturgia e da metodologia se assemelham; ambas articulam materiais e estruturam o sentido do espetáculo e, por sua vez, estruturam os sentidos da pesquisa, estabelecendo cumplicidades e conexões entre o visível e o invisível, entre a concepção e concretização. Ambas mantêm o jogo vivo, promovem tessitura, são exercícios de circulação. Assim, a metodologia, procede como a dramaturgia, pois esta tenta captar os fluxos de circulação de sentido, segundo Adolphe (1997).

A dramaturgia vai se fazendo ao longo da construção da cena, pois à medida que esta avança, novos materiais emergem e, por sua vez, novos modos de articulação desses

²³ Conceito criado e desenvolvido por Jean-Pierre Sarrazac em *O futuro do drama*, no início dos anos 1980, a rapsódia corresponde ao festo do rapsodo, do “autor-rapsodo”, que, no sentido etimológico literal – *rhapsodien* –, significa “costurar”, “costura ou ajusta cânticos”. Através da figura emblemática do rapsodo, que se assemelha igualmente à do “costurador de *lais*” medieval – reunindo o que previamente rasgou e despedaçando imediatamente o que acaba de juntar –, “Situada na origem de um gesto de criação Poética, bem como na confluência dos principais dados da drama moderno, a rapsódia afirma-se como um conceito transversal importante, que se declina em uma série de termos operatórios, desembocando na constituição de uma verdadeira constelação rapsódica”. Cf. Sarrazac, 2012.

materiais são criados. Do mesmo modo, a metodologia vai criando novos modos de entrelaçamentos de seus recursos em consonância com o desenvolvimento da pesquisa. Muitas vezes, inusitadamente, esta pesquisa foi desvelando suas descobertas e ações. Se, na dramaturgia, caberia ao dramaturgista orientar o entrelaçamento das ações (gestos, ações, palavras, luz, deslocamentos espaciais), na metodologia, cabe ao pesquisador realizar tal conexão (documentos, textos, manuscritos, entrevistas, etc.). Uma conexão que procura equilibrar os materiais investigados, estabelecendo uma determinada ordem, encontrando, assim, o equilíbrio entre as polaridades, entre as vozes que compõem a pesquisa.

Metodologia e dramaturgia buscam dar a ver, trazer à luz os objetivos-desejos pretendidos e alcançados. As seguintes palavras de Pais (2004, p. 30) sobre a dramaturgia e o papel do dramaturgista na contemporaneidade encontram ressonância nos procedimentos metodológicos e nos pesquisadores contemporâneos: “A dramaturgia é uma prática flexível e renovada por cada espetáculo e o dramaturgista move-se cada vez mais em territórios diferentes [...]”. Desse modo, posso pensar e dizer que a metodologia também *é uma prática flexível e renovada* por cada pesquisa e que o pesquisador *move-se cada vez mais em territórios diferentes*.

Outra observação importante trazida por Pais (2004) é a de que a dramaturgia e a encenação são muito próximas e se associam, “[...] ambas constituem as escolhas do espetáculo, sendo que a primeira o fundamenta e a segunda o revela”. Assim, diria que metodologia e escrita também se associam; a meu ver, caminham juntas, sendo que a metodologia seria a responsável por fundamentar e a escrita por revelar a pesquisa.

E, ainda, como na dramaturgia, a pesquisa foi processual e semelhante a um trabalho cênico, que só “findará” quando “estrear”. O movimento gerado pela investigação criou estratégias, possibilitou a análise de conteúdos, permitindo que tudo acontecesse ao mesmo tempo – estudo e escrita. A cena-pesquisa não se interessa pelo fim, ela mas pela continuidade na experiência do pesquisador-artista, do leitor e do tempo. Mas sei que chega a hora em que é preciso parar de ensaiar e “estrear”.

Minha escrita encontra afinidades com os procedimentos da ciência-saber porque implica o escrevente-pesquisador e sua experiência nas palavras que cria-inventa, ou,

ainda, porque sou um pesquisador-artista que se interessa e se insere mais na ciência-saber do que na ciência-técnica, pois

[...] a ciência-técnica é hegemônica, enquanto a ciência-saber é fronteira. A ciência-técnica cultua a velocidade à luz da racionalidade. A ciência-saber é vagar, é paciência, é lentidão, é artesanaria. É a arte de saber o mundo. A ciência-saber é mistura e compartilhamento, envolvimento. É presença do sujeito. É discurso em prol da sabedoria. É discurso contra a corrupção da arte em nós e contra a corrupção da arte na ciência. É discurso em prol da ciência que interpreta, representa, afeta e se deixa afetar, que se assume como a arte da leitura do mundo desenhada pelos sujeitos que cultivam a sua presença na sua própria leitura. Portanto, se a arte está distante da ciência técnica, ela se expressa na ciência-saber. (HISSA, 2013, p. 21)

Diário de Bordo - maio/2016²⁴

MAPEAR-SE, MAPEAR-ME

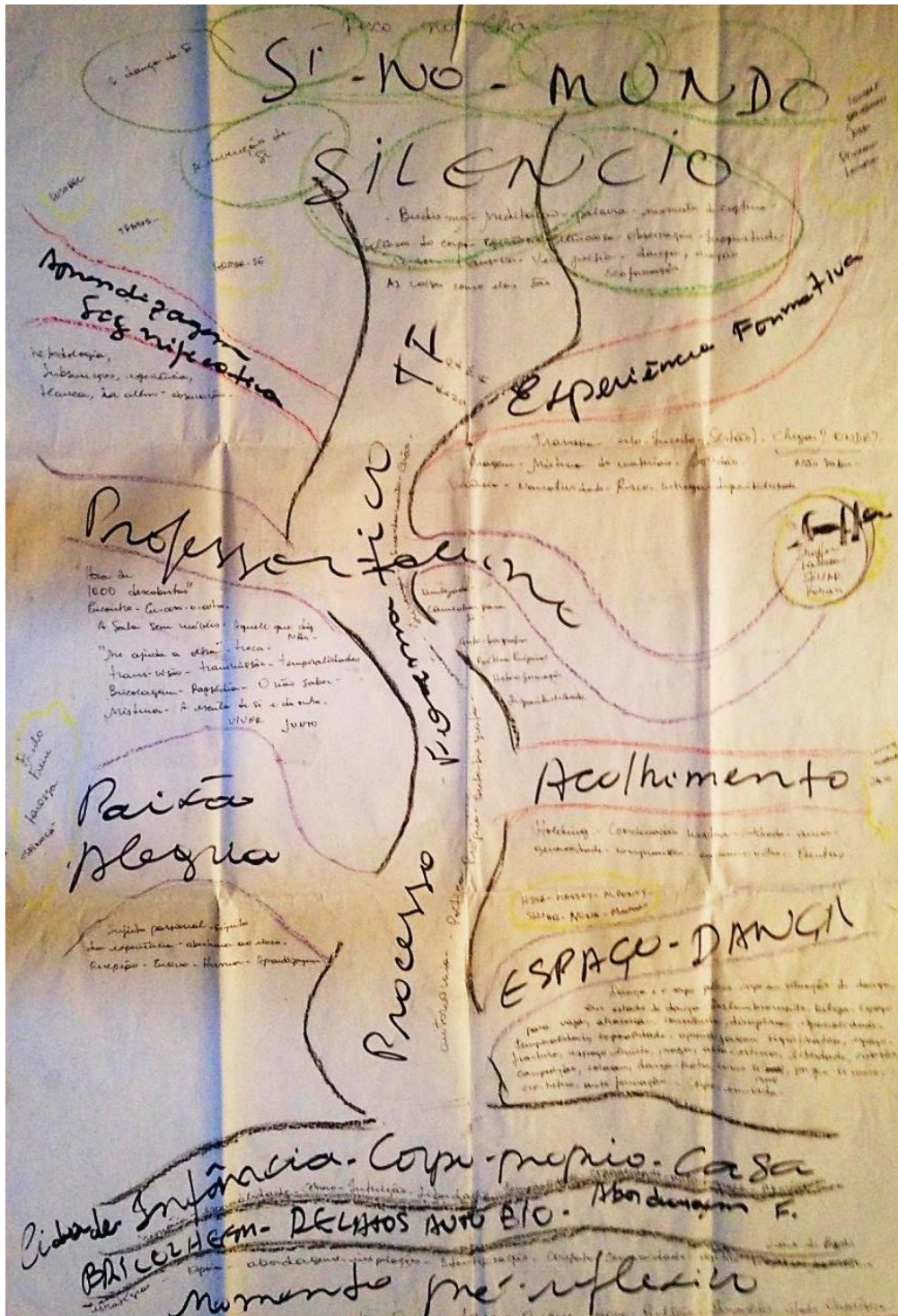
(Marina me convida a descrever a experiência de mapear-me)

Mas, antes, Marina me convidou a estar a bordo com um Diário de Bordo; apresentou-me gente que guardava “água de lua” para, posteriormente, sorver o brilho lunar; convidou-me a estar sobre o chão “vazio”, e depois a riscar o chão, criar relevos e habitá-los. Convidou-me a estar longe-perto, dentro-fora das coisas mesmas. Marina me convidou a entrar, sentar, a abrir e a fechar janelas, a ficar à vontade. Misturou-se comigo, permitiu que eu me revelasse e, ainda, a viajar junto, a estar junto. Porque não, um viver-junto? Um viver que vai além da intimidade e da privacidade. Um viver em que se afirma a vida pela escrita, em que nos ajudamos a olhar e a depor. Por fim, Marina me mostrou os mundos-mapas e neles me fui. Um mapa: uma gira. Uma gira é um estado de trabalho!

Mapear-se é uma das formas de afirmar a Poética Própria. O mapa, então, se torna uma extensão de minha Poética ou, talvez, ela mesma. Sabe quando se desenha sobre o corpo? Então...: o mapa é o desvelamento de um corpo desenhado: corpo-próprio, corpo transcrito no papel. Ali, no papel: ato revelador de caminhos achados, trilhas nebulosas, fronteiras para o desaparecimento, limites do acontecimento. Geografia do corpo incerto à procura de ilhas por se descobrir. O mapa me permitia borrar, ramificar, liberar fluxos, abrir compotas, aproximar-me do cerne, criar desvios, deixar escorrer, inventar territórios, inventar um vir-a-ser, desembarcar. Permitia-me um não saber. Mapear-se é um rascunho para uma “cena” aberta, móvel, cena-pesquisa a transformar-se. Mapa-árvore, mapa-flor, mapa-río-mar, mapa das experiências, das frestas. Mapa de percursos inacabados, sempre. Mapa-corpo, mapa que mostra, embora, “nem tudo se mostra” (Bausch). Será?

²⁴ Texto de minha autoria, publicado no site *Agachamento.com*, de Marina Marcondes Machado, pesquisadora, escritora e professora do Departamento de Artes Cênicas (DARC) da Escola de Belas Artes da UFMG. Cf. Ramos, 2016.

Figura 2 - Primeiro mapa de pesquisa criado para a disciplina Poéticas Próprias



Do que se mostra

*Não almejamos a objetividade, mas desejamos,
muito mais, abrir um caminho para o real
e tornar possível uma certa presença [...]
(LÓPEZ, 2017, p. 226).*

No primeiro Capítulo, denominado “Verdade & Poética: fundamentos para uma formação”, pergunto: seria prudente pensar a “verdade” no processo formativo, assim como, perceber esse processo como uma Poética?

Por intermédio dessas duas categorias (“verdade” e “Poética”) busquei trazer à luz, primeiramente, algumas características observadas de uma formação em dança. Teço, assim, reflexões sobre a ideia de formação, sobre o sujeito em formação inserido no espaço pedagógico; correlaciono o ensino e a aprendizagem promovidos na escola como uma das possibilidades para que o sujeito possa se aproximar de si. Mas, não deixei de me perguntar se, para tanto, poderia uma pedagogia voltada para a Poética vir a reforçar a importância das escolas de arte como instrumentos facilitadores e provocadores de tal aproximação? Assim, aprofundi e dei sustentação à ideia de que uma Poética pode ser capaz de ajudar a realizar o trânsito entre os estudos técnicos e a preservação da sensibilidade do educador e do aprendiz.

No segundo Capítulo, intitulado “Formação Significativa” investigo a formação em dança realizada no Trans-Forma. Para tanto, analiso os procedimentos e recursos didático-metodológicos criados e utilizados por Marilene Martins, e questiono: como seu modo de aplicação pôde ser realizado sem detrimento da sensibilidade do aprendiz? A partir da análise dos elementos que fundamentaram as práticas de Nena, construo uma noção de “amor educativo” no Trans-Forma. Busco, também, ouvir as vozes dos filósofos contemporâneos da educação. Para tanto, convoco alguns pensadores, tais como: Carlos Bernardo Skliar, Jorge Larrosa Bondía, Philippe Meirieu, Rolf Gelewski, Paulo Freire, Jan Masschelein e Maarten Simons. Na escuta desses autores, faz-se sobressair a voz do pesquisador Carlos Skliar: o investigador argentino é um aporte dialógico presente em todo este trabalho.

O Trans-Forma aqui se tornou um esteio e um ciclorama (tela de fundo de um palco) em que se projetam reflexões e questionamentos que me interessam e que considero pertinentes: 1) como se deu a relação professor-aluno na escola?; 2) como se concretizou a relação entre estudo técnico e sensibilidade?; 3) a auto formação e a liberdade do sujeito-artista estavam presentes na experiência formativa em dança?; 4) como se constituiu uma Poética no TF? Assim, espero ter conseguido mostrar como os recursos didático-metodológicos utilizados na escola Trans-Forma foram propiciadores para o desenvolvimento de uma formação significativa para seus participantes.

No Capítulo três, “Formação e aprendizagem”, penso a aprendizagem na formação do artista de dança no ambiente pedagógico. Parti do conceito de “aprendizagem significativa”, de David Paul Ausubel, mas não me prendi a ele. Outros pensadores (Paulo Freire, Walter Omar Kohan, Jorge Larrosa, Carlos Skliar, Klauss Vianna, Philippe Meirieu, Murray Schafer) foram bem recebidos como interlocutores pelas contribuições que ofereceram e, assim, criaram tensões, sendo essas de ordem educacional, filosófica e artística. Pretendi mostrar aqui que a aprendizagem é uma prática oscilante, podendo indicar diferentes modos de (ensinar) aprender, dependendo do contexto em que se insere. Procurei revelar porquê e como uma aprendizagem significativa ausubeliana estava presente nas práticas de ensino do Trans-Forma.

As “Considerações finais” foram divididas em duas partes: “Uma Poética ‘Trans-Forma’” e “Poéticas possíveis / Últimas palavras”. Primeiramente, apresento os elementos observados na escola de Nena que me levaram a percebê-los como constituintes de uma Poética formativa em que a aprendizagem significativa e o amor educativo se entrelaçaram. Em seguida, concluo a empreitada investigativa ao elencar outros modos de se nominar uma Poética, a partir de sua relação com os dias e o mundo de hoje, sem a intenção de se criar um receituário objetivista.

1 VERDADE & POÉTICA: FUNDAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO

*Não planeje uma filosofia de educação para os outros.
Planeje uma para você mesmo.
Alguns outros podem desejar compartilhá-la com você.
(SCHAFER, 1991, p. 277-278)*

Observo e deduzo que, dentre os muitos elementos que constituíram as práticas didático-metodológicas da Escola Trans-Forma, uma aprendizagem significativa (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980) – um dos aportes teóricos em que esta Tese se apoiará –, ressoava na estrutura de seu ensino, mesmo que não tenha sido de maneira conceituada à época. Mas percebo também que nem só desse conceito se constitui um processo formativo. Quais seriam os outros elementos que amparariam esse processo e que poderiam tornar-se também significativos, principalmente na educação-formação-experiência em arte? Pergunto pois sei que transitamos por terrenos oscilantes, imponderáveis, incertos, poéticos, autônomos, inventados e imaginados, em que o invisível é um “visitante” sempre oportuno no saber-fazer artístico. Parafraseando Theodore Jouffroy (MANGUEL, 2003): só o invisível nos comove.

Percebo que o Trans-Forma foi uma escola que contribuiu para a formação de muitos sujeitos-artistas. Muitos são os motivos que, por ora, suponho, tenham levado a escola a alcançar essa relevante condição. Dentre esses motivos, pode-se adiantar que isso se deve à forma como a escola desenvolvia parcerias com outras artes, ampliava os modos de percepção do mundo em seus alunos e à sua abertura ao intercâmbio de conhecimentos em constante movimento de troca com outras artes. Nesta esteira, o teatro, talvez, tenha sido seu maior aliado, abrindo-se à teatralidade em suas práticas pedagógicas e em suas encenações.

A dança-teatro²⁵ é um conceito que não contempla uma descompartimentação entre as artes de atuar e de dançar. O desejo de união entre a dança e o teatro sempre esteve

²⁵ Conforme Febvre (1995 apud PAVIS, 2005, p. 83), “A dança-teatro (expressão traduzida do alemão *Tanztheater*) é conhecida, sobretudo, através da obra de Pina Bausch. Porém, tem sua origem no Folkvang Tanz-studio, criado em 1928 por K. Joos, que foi professor de Bausch, e proveio, ele próprio, da *Ausdruckstanz*, a dança expressionista alemã. A esta corrente da criação coreográfica contemporânea

intrínseco em meus trabalhos como artista-educador, embora não tenha facilmente encontrado ressonâncias desse modo de trabalhar e pensar a formação dos artistas nas escolas onde trabalhei. Esse jeito de fazer minha arte, certamente, nasceu de minha educação-formação como bailarino no Trans-Forma. Esse era um “jeito” Trans-Forma, ao qual, naturalmente, dei continuidade. Foi *entre* teatro e dança que me formei e que caminhei durante toda a minha vida de artista e professor.

O desejo de escuta por uma cena que, ora pediria para que se tomassem os “desvios” do teatro ou os “desvios” da dança, requisitava um atuante apto para assim se colocar em sua criação. É a partir desses “desvios” que me interessam essas artes: flutuando entre fronteiras e limites, interagindo, se aproximando, se escutando e sempre se recriando para atender uma demanda dos objetivos da criação. Sendo assim, meu campo de eleição sempre se afirmou dentro da dança-teatro. Segundo Pavis (2005, p. 83): “A dança-teatro recoloca o dilema da dança sempre dividida entre a arte do movimento puro e a pantomima, com seu gosto por uma história simples”.

Meu desejo e intenção é contribuir para incrementar e problematizar a reflexão sobre a formação destes sujeitos-corpos-“divididos”, ou seja, um corpo-sujeito²⁶ capaz de estar nesse trânsito, nesse entre fluxos, hábil para estar entre a *ficção* de uma personagem-ator e a *fricção* oriunda de um movimento-dançarino (PAVIS, 2005). Contudo, consciente de que não teria tempo hábil para abarcar as duas áreas – dança e teatro –, elegi a formação em dança como tema central desta pesquisa. No entanto, a pesquisa reverbera na formação dos atores e, intenciona, em seu íntimo, falar aos dois formandos, ou a *um* formando que possa transitar *entre* esses dois universos.

pertencem igualmente Johann Kresnik (e seu ‘teatro coreográfico’), R. Hoffmann, G. Bohner, e, na França, M. Marin, J. C. Galotta, J. Nadj e K. Saporta, os quais, apesar de não utilizarem o termo, são conhecidos como coreógrafos abertos à teatralidade e favoráveis à descompartimentação das artes cênicas.”

²⁶ “Já se afirmou que tanto os processos de objetivação quanto os processos de subjetivação concorrem conjuntamente na constituição do indivíduo, sendo que os primeiros o constituem enquanto objeto dócil e útil e os segundos enquanto um sujeito. Pode-se então dizer que o termo ‘sujeito’ serviria para designar indivíduo preso a uma identidade que reconhece como sua, assim constituído a partir dos processos de subjetivação. Esses processos, justapostos aos processos de objetivação, explicitam por completo a identidade do indivíduo moderno: objeto dócil-e-útil e sujeito” (FONSECA, 2003, p.26).

No Brasil²⁷, a maioria das escolas não assume esse perfil de formação, não fomentando a formação de um *dançator* (PAVIS, 2005). Diante da realidade desses ambientes escolares e da impossibilidade de formação de um *dançator*, sou levado, de certa forma, a me distanciar da busca por esse ideal. Por outro lado, algo persevera em meu ideal de formação: aproximar esses sujeitos cênicos (sejam bailarinos ou atores) de uma “verdade”, ou de encontrar a verdade própria.

Na tentativa de desvendar a formação em dança como possibilidade de causar a aproximação do sujeito consigo mesmo e com o outro no âmbito da escola, vou adentrando por diversos caminhos que, por sua vez, ora mostram as condições para uma formação, ora mostram as potências para uma formação. Na perspectiva da escola, opto por olhar sobre as potências dos formandos-aprendizes e seu respectivo desenvolvimento como o cerne de uma pedagogia. O ser que aprende, talvez, não devesse ser determinado pelas condições (a estrutura sócio-cultural-econômica do sujeito e da escola em que se encontra inserido), mas, sim, por suas possibilidades, ou seja, por sua potência – o desenvolvimento da percepção de que ele pode ser capaz de conhecer e amar, assim como valorizar aquilo que ele já sabe ou, como diria Paulo Freire (2008), seu saber de experiência feito. Isso, quem sabe, levaria os envolvidos no processo formativo a aproximarem-se de si e, respectivamente, um do outro. Criar possibilidades para que essas potências formadoras sejam descobertas e desenvolvidas exige certa cumplicidade e disposição para, muitas vezes, nos depararmos com o que pode vir a ser belo ou desagradável ou torpe, pois, de acordo com Skliar (2012, p. 56), “[...] algo há de amável e escondido em cada um de nós. Em contrapartida, aquilo que há de detestável costuma estar à vista”²⁸.

²⁷ Refiro-me ao Brasil como força de expressão, ou seja, dentro do que conheci e vivi até o presente momento nas escolas com as quais me relacionei. Não intento fazer tal menção no sentido pejorativo ou como um julgamento de valor, menos ainda pretendo ser exaustivo, mas faço-a, sim, pelo fato de ter verificado que boa parte das escolas em que lecionei e estudei em Minas Gerais – a Escola de Teatro e de Dança do Centro de Formação Artística e Tecnológica (CEFART) do Palácio das Artes, a Escola de Artes Cênicas e o Curso Livre de Formação de Atores da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a Escola de Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Teatro Universitário da UFMG, os Cursos Livres de Teatro do Galpão Cine Horto), a Escola Livre de Artes Arena da Cultura –, por mais que se abrissem à interação entre as linguagens artísticas, não desenvolviam de fato uma aprendizagem e uma metodologia baseadas na não descompartimentação entre a dança e o teatro. Contudo, vale lembrar que o curso de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia é em dança-teatro.

²⁸ Em entrevista realizada com Carlos Skliar em Buenos Aires, no dia 07/05/2018, ocorreu o seguinte diálogo:

Tarcísio Ramos: “E uma última coisa: tem uma passagem, não me lembro em qual dos seus livros, que você fala que tudo que é amável na gente está mais escondido e tudo que é detestável aparece na frente. Você não acha que também pode ser o contrário?”

Por ora, intuo que caminhar em direção à verdade, sempre provisória, como o ato de ensinar (SCHAFER, 1991), pode ser um acionador da potência de cada um. Mais adiante, ressaltarei que a possibilidade de percepção do processo formativo como uma Poética (movediça, instável, mutante e imprevisível), pode contribuir para percebermos esse processo como um centro gerador de deslocamentos e desdobramentos. Por essas características, a formação assim é um algo sempre a se fazer. Processo formativo aberto ao mundo-sala de aula e atento às renovações constantes desta. Assim, poderemos, talvez, diante das atitudes assertivas, nos alegrarmos, diante das incertezas, seguirmos, e diante dos fracassos, nos renovarmos, pois, como nos diz Schafer (1991, p. 277-278), “Na educação, fracassos são mais importantes que sucessos. Nada é mais triste que uma história de sucessos”.

1.1 Verdade

*No estudo, o estudante aprende a dar atenção ao que inquieta.
Lembra que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos,
compreende que toda propriedade é imprópria
e pensa que a certeza impede a transformação.*
(LARROSA, 2003, p. 111).

*A incerteza parece ser o caminho mais curto que nos conduz,
finalmente, à desejável possessão da dúvida.*
(SKLIAR, 2012, p. 77).
(...)

*O que é mais etéreo do que a verdade? A verdade da qual nos
arrependemos imediatamente.*
(SKLIAR, 2012, p. 77).

Como provocar a manifestação da verdade cênica? Qual seria, então, a verdade na pedagogia formadora? Como formar-se, habituado a ter a verdade transitando nas relações de ensino-aprendizagem do artista-aprendiz? Seria possível ensinar a verdade?

Carlos Skliar: “Às vezes os aforismos têm este pecado de querer sintetizar demais o mundo, eu já não escrevo assim mais. Tudo merece uma singularidade que diga o contrário, todos somos exceções. E então, sempre hoje eu me perguntaria pelo contrário, a alteridade da frase (risos), cada frase tem a sua alteridade (risos).”

Certamente, a palavra “verdade”²⁹ é geradora de conflito, desconfiança, polêmica e confusão. A pergunta sobre o que é a verdade vem há milênios perseguindo a humanidade, instigando sua descoberta e seus efeitos. Recordo-me de ouvir a seguinte frase em *Tierno Bokar* (espetáculo dirigido e apresentado pela Cia. de Peter Brook): “*a minha verdade, a sua verdade e a verdade*”. Assim, a verdade se apresenta tridimensionalmente. Talvez por isso devêssemos guardar certa parcimônia para nos aproximarmos dessa palavra. Talvez, ainda, devêssemos, assim como Larrosa (2004) tratou da “experiência”, considerá-la somente como palavra e não como conceito, porque, segundo o autor, “[...] os conceitos dizem o que dizem, mas as palavras dizem o que dizem e, além disso, mais outra coisa. Porque os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real” (p. 43). Deste modo, verdade e experiência se assemelham e, ao abrirem o real, terão significados distintos para cada sujeito, para cada época e contexto, não se definindo “[...] por sua determinação e sim por sua indeterminação, por sua abertura” (LARROSA, 2014, p. 44).

Le Bot (1987 apud SILVA, 1999, p. 30), dirá que a arte “[...] não procura a verdade, mas o segredo. Perante a arte, as coisas não são nem verdadeiras nem falsas. Elas estão lá, no presente absoluto de sua presença. É esse o seu inviolável segredo”.

No prefácio do livro *Cartas a um jovem poeta*, de Rainer Maria Rilke, encontro a seguinte citação de Nei Duclós (2001, p. 11): “A obra-de-arte, ser misterioso, precisa mais de amor do que compreensão para revelar seus segredos”. Se assim for, posso aferir que a presença absoluta da obra, traduzida pelo artista, pode ser revelada (manifestada) de diversos modos. Dentre esses modos, é por meio do amor deste a ela, ou seja, é pelo amor revelado em sua presença-verdade que ela ganha visibilidade. No caso da dança, a verdade pode ser revelada pelo amor do dançarino a ela. O amor não

²⁹ “Em grego, realidade, se dizia *alétheia*, e a mesma palavra era também utilizada para dizer “verdade”. Literalmente, a palavra *alétheia* significa o que não está oculto ou esquecido, aquilo que se faz evidente. Essa ideia de verdade é muito diferente da ideia de verdade como correspondência entre os enunciados e o mundo, ou da ideia de verdade lógica, isto é, da verdade como coerência entre os enunciados. Estas últimas noções de “verdade” correspondem a uma compreensão representativa do mundo à qual também pertence à ideia de teoria como discurso adequado acerca do mundo. A verdade na Grécia Antiga, assim como a noção de teoria, tem mais a ver com o que o mundo revela, do que com a correspondência entre as palavras e as coisas. Morfológicamente, a palavra *alétheia* apresenta um prefixo negativo ‘a’ seguido do substantivo *léthe* (‘esquecimento’ conexo ao verbo *lantháno*), que é também o que dá origem ao substantivo ‘latência’. Aquilo que está latente é aquilo que está em espera, como a vida na semente, e que, num determinado momento, sob as condições adequadas, se tornará manifesto. A *alétheia* é esse momento no qual uma coisa acorda, aparece, se torna visível [...]” (LÓPEZ, 2017, p. 229).

necessariamente dramático, ou mesmo romântico, mas o amor que manterá acesso a vitalidade da obra por intermédio da intensidade do jogo das imagens Poéticas que a dança produz.

No entanto, o que nos chama atenção aqui não é tanto a obra, mas o artista em formação. Como pode o artista de dança ser capaz de amar a dança a ponto de revelá-la?

Por ora, aferições: por meio do conhecimento de certa verdade-presença que pode ser acessada na aproximação de si (aproximação de si e verdade própria). Verdade própria presente no “eu existo”, já proposto por Stanislávski (apud VÁSSINA; LABAKI, 2015)³⁰. “Eu existo” (presença absoluta) se aproxima da pergunta pela verdade cênica. Deste modo, sentir, pensar e saber-se existindo pode ser uma orientação inicial para se encontrar com a verdade singular, e assim, ser capaz de amor-compreensão-revelação de seu fazer dança. Como lograr o desenvolvimento de tal potência, de tamanha e nobre aspiração?

Começemos com uma singela e também inquietante questão: Por que, afinal, vamos assistir a um espetáculo de dança ou teatro? O que, em trans-realidade, nos interessa ali? Guenóun (1977), em *O teatro é necessário?*, irá dizer que estamos interessados no jogo, nas dinâmicas do jogo (estratégias, riscos, imprevisibilidade). Com efeito, sim, o jogo é fundamental, é algo vivo, latente, pulsante e que nos move junto. Mas o jogo revela seu jogador, sua presença-ausência e sua verdade. Mais do que o jogo, almejamos uma verdade no ato de jogar. Particularmente, vou ao teatro para ser afetado, modificado, para viver uma experiência de verdade, para desembarcar em “ilhas desconhecidas” (SARAMAGO, 1998), para atravessar e ser atravessado. Quando a experiência de modificação, ou de jogo, não se instala em nós, normalmente saímos do teatro da mesma forma que entramos, e uma certa apatia nos visita. Talvez seja por isso que Pina Bausch³¹ relata, em entrevista concedida à jornalista Bentivoglio (s/d, p. 3): “Eu me interessei mais por ver as pessoas na rua do que assistir a um espetáculo de balé”.

³⁰ “Aquele que ao criar em cena, não representa, não interpreta mecanicamente, mas atua de um modo autêntico, coerente e, além disso, sem interrupções, aquele que se comunica, não com o espectador, mas com o seu parceiro, esse é o que se mantém no âmbito da obra e do papel, na atmosfera da vida real, na verdade, na fé, no “eu existo”. Esse é o que vive a verdade no palco.” (STANISLÁVSKI apud VÁSSINA; LABAKI, 2015, p. 307)

³¹ Pina Bausch (1940 - 2009): bailarina, coreógrafa e diretora alemã.

Pessoas na rua, vivas, em suas lidas cotidianas, poderiam muito mais nos afetar do que assistirmos a um espetáculo esvaziado de uma verdade: um espetáculo, como uma anti-experiência, sem jogo. Posso também considerar de não ser afetado por uma encenação, devido à maneira como construo meu olhar diante do que se mostra. Pode ocorrer que um olhar “viciado” por vivências anteriores ou por uma expectativa criada me mantenha imodificado diante do que se mostra. Nesse caso, é o eu-espectador que não se permite o envolvimento.

Incrementando a reflexão: a pesquisadora de música tradicional da infância brasileira Lydia Hortélio pergunta ao público presente durante uma palestra³² que conferia: “*Qual a canção que você tem para cantar na ciranda das crianças do mundo?*”. Deste modo, a pesquisadora, nascida em Serrinha/BA, nos movimenta em direção a: 1) encontrar a canção própria; 2) compartilhar essa canção com o outro, na roda.

Descobrir a própria canção é descobrir não necessariamente a verdade, mas a verdade-própria. Instiga-me, assim, a jogar com as palavras e, mesmo que silente, pergunto: qual teatro ou dança você quer compartilhar nas rodas das cenas do mundo? Qual é o seu teatro/dança? Talvez, possam ser muitos. Certamente, a cada nova urgência de expressão: um novo jeito de fazer. Mas, seja qual for esse jeito, ele precisa reverberar a verdade de seu atuante-jogador. Quais os mecanismos para acessar a verdade própria? Por ora, aposto que a ex-posição (eu existo) do artista e, também, o seu “desaparecimento”, podem levar ao acesso imaterial onde mora “a verdade”.

Por ex-posição, entende-se um vir para fora, estar fora da posição, olhar-se de fora, mudar a posição de olhar, correr o risco de estar aberto para o mundo-cena-escola sem se ancorar em fórmulas e bordões,

[...] porque, às vezes, nos livros, nos filmes ou, até mesmo, na paisagem, há tantos bordões que nada está aberto. Nenhuma possibilidade de experiência. Tudo aparece de tal modo que está despojado de mistério, despojado de realidade, despojado de vida. (LARROSA, 2006, p. 49)

³² Palestra de Lydia Hortélio no Encontro Mundial das Artes Cênicas (ECUM), ocorrida em Belo Horizonte, em 21/07/2004, intitulada *Música tradicional da infância no Brasil*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vBfgu1GGI9w>> Acesso em: 29 out. 2018.

Diante disso, me parece que, para que o “eu existo” seja construído e revelado, ele precisa carregar em seus meandros a possibilidade de deslocamento de si, de aceitação e possibilidade de mudança de determinados pontos de vista sobre si e sobre o mundo. O si necessita manter-se aberto para encontrar um estado de jogo e novas mobilidades dentro deste, adequar-se ante ao que se deparará (o outro), tanto na vida quanto na arte, pois a imaterialidade da arte é

[...] uma imaterialidade activa: dissolve os outros lugares quando com eles se confronta – não no sentido de que os elimina, mas no sentido de que os fluidifica. Ela provoca: roturas e promove contaminações: é uma espécie de vírus simbólico no corpo do conhecimento. (SILVA, 1999, p. 30).

Por desaparecimento, refiro-me à possibilidade de, primeiramente, aproximar-se de si para, em seguida, desaparecer ou sair de si e, assim, acessar a verdade própria. O desaparecimento dar-se-ia a partir da compreensão, da criação e da corporificação de um estado de arte, ou seja, encontrar um estado de atuação ou um estado de dança ou um estado de canto. Quando indagada sobre o que é isso – um estado de dança –, Dudude (2016), esclarece:

Eu acho que o estado de dança aparece quando você esquece-se de si. Esquecer de si com muita generosidade, que é o si egótico: sou eu, sou eu, sou eu. Quando você está a serviço de algo que te move e assim, você é “movido a”; você vira um material, você vira algo, você não é mais você. O seu “euzinho” está ali escondido, só te falando: menos força, mais força! E agora? Desapareceu. Deixa a imagem. Ele está administrando algo que ele está pertencido nesse algo. [...] Aí, as pessoas entram para fazer aquela experiência [Dudude refere-se às experiências com a improvisação]. Na hora que elas meio se distraem, que elas se esqueceram de que estão ali, mas o corpo está e o corpo está fazendo para elas. E algo se desvela. Aí, muda a intensidade e você começa a ver o desenho, você começa a ver o espaço dançar e o espaço é tudo aquilo que está lá, inclusive o seu corpo.

Esquecer-se de si para possibilitar que o espaço, a beleza, a paisagem, a arte, o outro sejam vistos. Nesse sentido, o desaparecimento de si é um ato de generosidade com o mundo. Permitir-se ser o corpo-veículo que leve o olhar do outro a passear e ver o que d’antes não era percebido. Assim, aquele que vê se sente parte do visto e pode modificar seus pontos de vista, suas conexões com as coisas-mundo e consigo mesmo. Aquele que vê pode, ainda, interferir, pois do visto ele se apropria. Larrosa (2006), ao escrever sobre uma personagem (e sobre a escrita) de Peter Handke, corrobora com a ideia de esquecimento de si, ou de desaparecimento, lançadas, anteriormente, por Dudude. Vejamos:

Então, escreve Handke, o jovem caminha de tal forma, e olha de tal forma, e lê de tal forma, que chama a atenção, não sobre si mesmo, mas sobre o entorno, sobre a paisagem. Isso é exatamente o que significa dizer que a escrita de Handke abre o mundo: que chama atenção sobre a paisagem, que estimula o olhar, que dá corpo e perfis novos à experiência, que faz com que as coisas e as pessoas intensifiquem suas próprias cores. O leitor não olha o autor, nem sequer o livro, mas a paisagem, o mundo aberto e sempre por ser lido de uma maneira renovada. (LARROSA, 2006, p. 50).

Assim, para encontrar a canção-própria, o teatro/dança-próprios, é preciso, contudo, que o artista aproxime-se de si, seja levado a si ou, como dirá Marilene Martins à historiadora Glória Reis (2005, p. 92), “ir em direção a si mesmo”, para então, sentir-saber-pensar o que é esquecer-se de si (desaparecer, sair) para criar um estado de arte. Como perseguir esse estado? Dudude (2016), em depoimento em entrevista já mencionada, responde:

Sendo simples, né? Não querendo demais. Deixando que as coisas falem, né? A sua roupa fala, a sua projeção do olhar grita! Não fala, grita (risos). Eu acho que é uma somatória de eventos, que detecta os estados que ali estão acontecendo, alguma coisa além de nós está acontecendo. Aí, eu acho isso lindo [...]. É desaparecer enquanto estamos vivendo, é se entregar a um nada poderoso de eventos que vão atravessar você e te fazer. Sem nenhum esforço, sem nenhuma obrigação. Talvez, isso poderia ser um estado de liberdade.

No entanto, como afirmou Arnheim (2005, p. 403): “[...] a simplicidade não é suficiente”. *Aproximar-se de si e desaparecer de si* demanda tempo, dar-se o tempo.

Essa aproximação e desaparecimento de si podem também ser encontrados na experiência do silêncio. “Desaparecer de si”³³ também é um termo utilizado pelo sociólogo francês David Le Breton. Quando perguntado, em entrevista³⁴, sobre a relação entre o desaparecimento de si e a psicologia construtivista, e se seria possível “[...] formular uma psicologia da desconstrução para a personalidade”, Le Breton (2017, s/p) assim comenta:

Sim, é possível chegar a isso por meio de uma disciplina, de um exercitar-se no silêncio. Como disse antes, no Japão esta disciplina é algo muito comum.

³³ Vale observar que, contudo, o termo “desaparecer de si”, mencionado por Le Breton, difere do modo que venho utilizando o termo “desaparecer” para se aproximar de si, até então. Em Le Breton, a expressão sugere que o sujeito posta-se à margem do mundo, de certa forma, “impersonalizando-se”. Vejamos as palavras do autor: “Uma tentativa de viver livrando-se do esforço de existir, ela traduz uma distância, uma lassidão, mas não um desejo de morrer. Colocar-se fora de si para retomar o fôlego, deixar de estar presente, mas reservando-se, eventualmente, o direito de voltar [...]” (LE BRETON, 2018, p.34).

³⁴ Entrevista de David Le Breton concedida a Pablo Bujalance em Málaga, em 19/10/2017. Cf. BUJALANCE, 2017.

Podemos ir abrindo na nossa rotina diária espaços para o silêncio, para meditar, para nos encontrarmos com nós mesmos, e com a disciplina adequada esses espaços serão cada vez maiores. A minha melhor experiência nesse sentido, a definitiva, foi no Caminho de Santiago: quando cheguei enfim a Compostela, compreendi que eu havia me transformado completamente, depois de numerosos dias em marcha e em absoluto silêncio. Foi um renascimento.

Deste modo, deduzo que, por meio dos modos pelos quais se provoca a aproximação entre os aspectos técnicos e afetivos, entre os aspectos sensíveis (silêncio, contemplação, atenção, disponibilidade, escuta, conversa) e formais (estudo e prática) no ambiente escolar, é que me sinto atraído para refletir sobre a formação sob a perspectiva de uma Poética que possibilitaria a construção de uma verdade própria, da aproximação de si (*ex-por-se*) para se chegar a uma dança-de-si, saindo de si (desaparecer), e saber, por fim, o que e como, segundo Hortélio na já mencionada palestra, “[...] cantar na roda das crianças do mundo”.

1.2 Uma Poética

E se o ensaio é essencialmente linguagem, a Poética é, como queria Paul Eluard, essa linguagem que se mostra. E, acrescento, é essa linguagem que se oferece ao tocar, ao apalpar, ao ouvir, ao cheirar, etc. Mais ainda: a Poética é essa linguagem que se oferece aos sentidos para, nesse instante, deixar de ser o que se é, o que já somos, e para poder (tentar) ser outra coisa diferente do que se é, do que já somos.
(SKLIAR, 2012, p. 27)

São muitas as palavras: formação, educação, pedagogia, metodologia, escola, ambiente escolar, sala de aula, currículo, plano de curso, ensino-aprendizagem e etc. É diverso o campo investigativo em que se configuram situações, obstáculos e intuições que compõem a *experiência formativa* (LARROSA, 2006). Uma experiência, sobretudo Poética. Quais elementos estariam presentes numa formação em dança, pensada como uma Poética?

O universo poético habita as artes e, por sua vez, deveria habitar as escolas de arte. Para mim, é impossível não considerá-lo como a textura de uma paisagem na caminhada formativa em artes. A poesia é a nossa fresta, nosso escape, nossa cúmplice. A poesia, sob minha perspectiva, é a causadora de nosso silêncio, de nossa “incapacidade” de

nominar o que sentimos diante do *acontecimento pedagógico* (MEIRIEU, 2006). É, ainda, aquela que habita o *entre* práticas, exercícios, pensamento e conhecimento. A poesia é parte fundante da travessia, da viagem, da aventura, do caminho formativo. Para Skliar (2014b, p.167), “[...] o que torna casual o poético é, justamente, o labirinto da travessia, a incapacidade de traçar linhas retas ou utilitárias, o modo como nos expomos ao que percebemos”.

A sala de aula que olha para a formação do artista cênico, por mais dedicada que seja aos estudos técnicos e/ou científicos, não deveria deixar de considerar a imponderabilidade nas situações de ensino-aprendizagem-criação em arte. Sabemos que o campo da arte vem se esforçando para ser reconhecido dentro da Academia como área de pesquisa e conhecimento, pois

[...] a Arte na academia ainda parece ser mais adequada a programas de lazer e entretenimento, sem qualquer demérito a esses, que a constituição de espaços de conhecimento. Por mais que tenha aumentado em número os cursos de graduação em dança no Brasil e não seja pequeno o número de produções acadêmicas no nível de pós-graduação que tenham a dança como objeto, ainda não se pode falar de uma tradição de pesquisa nessa área (RIBEIRO, 2012, p. 77-78).

Talvez a ainda corrente não solidificação de uma tradição da pesquisa em arte aconteça pelos seus modos de avaliação³⁵, ou seja, a pesquisa em arte é avaliada dentro de cânones que não levam em consideração os elementos constitutivos da arte, isto é, isenta-se de “[...] valorização do conhecimento corporificado na pesquisa em arte, acrescentando que nele se valorizam os afetos do corpo como sentires que impactam e promovem ações no mundo [...]” (RIBEIRO, 2012, p. 77).

O universo da poesia, com suas linhas “tortas”, ou, até mesmo, com suas linhas retas, mas não rígidas, provoca a irrupção desses afetos, pois trabalhamos inspirados pelos

³⁵ No prefácio do livro *La Poética de la enseñanza*, Silvia Durán dirá algo semelhante. Embora esteja se referindo à realidade das escolas no México, pode-se perceber ressonâncias com as escolas brasileiras: “[...] Os processos de modernização educativa, de ordenamento da educação artística, e os procedimentos de validação para alcançar a qualidade acadêmica proposta pelo Estado e organismos interacionais são a causa principal da transformação que sofre al linguagem nas escolas. Se bem que a finalidade desses programas é correta no sentido de melhorar os processos educativos; na prática, com em algumas de suas premissas, apresentam vários problemas. Por exemplo: comparar os estudos de arte com os modelos criados para outro tipo de estudos: medicina, ciências e outros” (DURÁN, 2012, p. 19, tradução nossa).

universos do sonho (confusão), da ludicidade (jogo), com a sanidade e com a loucura, com o imaginário, com a sensibilidade e a invenção. Trabalhamos tendo a condição humana como fenômeno, com intersubjetividades, com fluxos de sentido e intensidades. A incerteza em nosso fazer é uma companhia constante. Não saber explicar ou teorizar o que se passou faz parte de nosso ofício; no entanto, nos afasta da universidade moderna, ou *universidade-fábrica* (HISSA, 2013), interessada na produção de resultados comprováveis e quantitativos:

Contudo, contraditoriamente, na universidade moderna existem territórios de resistência em que se cultiva a arte da ciência, de modo a disseminar a sabedoria, a paciência, o amor pelo mundo, o diálogo, o vagar, a utopia, o prazer, o sabor, o cuidado. (HISSA, 2013, p. 22)

Sempre que um *algo* nos acontece na experiência do fazer artístico, esse algo faz *tremor* (LARROSA, 2014). O tremor nos afeta e pede silêncio, ainda que ruidoso. Quantas vezes ficamos silenciosos diante do acontecimento-arte quando este se efetiva? Quantas vezes a potência do existir se manifesta como presença diante da cena-fulgor e nos transformamos também em fulgor. A poesia, a arte e a beleza nos aproximam do silêncio da vida, do silêncio que o corpo faz diante do inominável, daquilo que nos atravessa, nos arrebatava e causa certo alumbramento, um tremor mesmo. Diante do acontecimento, vivemos assim, um certo descontrole, vivemos um corpo tão ampliado, um corpo sem-lugar, ou que, talvez, encontre seu lugar no silêncio. Para Skliar (2014b, p. 168), “A escrita e a leitura Poética supõem uma perda de controle, que as palavras façam sua travessia em mim, que o meu corpo seja o lar da linguagem”.

Embora Skliar (2014b) refira-se à linguagem da escrita e da leitura Poética, faz-me compreender que a dança também é uma inscrição Poética do corpo no espaço, e que pode ser traduzida como linguagem ou não. Assim, quando os movimentos dançantes fazem “sua travessia em mim”, já não interessa sua meta e, sim, apenas sua passagem, seu atravessamento fazendo com que atuante e espectador sintam seus corpos como territórios de passagem. A “perda do controle”, mencionada por Skliar (2014b), pode ser entendida como um não-racionalizar o que se produz, o que se sente ou o que se vê; permite a ausência de opinião, o não-saber, o estar diante de algo sem julgamento, um tornar-se presente em concomitância a um deslocamento de si e a um *sair de si*.

Sob esse efeito, o processo formativo pensado sob o ponto de vista da escola, além de mapear os métodos de ensino-aprendizagem, deveria procurar e promover dentro dos métodos e, além deles, as trajetórias Poéticas: trajetórias do “espanto”, do silêncio, do deslumbramento, da potência urgente da expressão (movimento-palavra-som), da valorização do sujeito como potência de sua auto formação e, sobretudo, do sujeito em sua relação com o mundo. Trajetórias assim reveladas na criação das obras de arte e que, por sua vez, deveriam ser intrínsecas à formação escolar, ou seja, a Poética como um lugar de pertencimento da escola, como uma orientação desta. Percebo, portanto, a formação em arte com a liberdade dos desvios, das mudanças de direção, da lida com o inesperado. Formação pensada como um processo educativo-criativo: inventado e invertido. Inventado porque a invenção é própria do ensino e da criação em/de dança; é um exercício artístico constante, pois comporta em seu cerne a criação, a inspiração, a intuição, a improvisação e a atenção à fluência de ideias-imagem e necessidades de expressão. Invertido, porque é próprio do ato poético criar modos diferenciados dos pontos de vista comuns e ordinários para traduzir e/ou revelar motivos-palavras-gestos. Dizer de outro modo (invertido) o que, aparentemente, pode ser óbvio, pode permitir com que a percepção do mundo e das coisas se faça diferenciada, podendo trazer uma consciência, também diferenciada, diante da vida mesma.

Ainda que o objetivo não seja a cena ou a criação como fim em si mesma; os elementos do sentido, da exposição, da busca pela verdade cênica, da convivência (viver junto n(a) diferença) devem estar em uma mesma malha poético-formativa. Formação assim, que compreende a Poética como se compreende, também, *o outro*, ou seja, como *presença e existência* (SKLIAR, 2014b). Presença por estar incorporada ao pensamento que guia a escola (sua missão), tornando-se, assim, um princípio dentro dos parâmetros educacionais. Já a Poética considerada como existência se revela por comportar mudanças de perspectiva a cada situação pedagógico-educacional que a todo o momento se apresentará, legitimando assim, sua flexibilidade e poder de adequação.

A Poética pode, ainda, ser um silêncio dilacerado no corpo que, quando menos se percebe: nada resta a dizer. Somos tomados, afetados, transformados e colocados entre o poder de existir, de ser no mundo e de possuí-lo. Mas, também, somos tomados pelo poder de nada ser, de sermos insignificantes diante da experiência manifesta. Um misto de conforto, regozijo e certo desamparo envolvem o ato poético. Assim é: nada a

declarar, apenas sondar, aludir, suspeitar, pois, “Melhor que nomear é aludir. Verso não precisa dar noção.” (BARROS, 2010, p. 346).

A formação alude e faz-se verso. Alude à viagem, à travessia, ao caminho, à aventura. São palavras “iguais”, que me interessam, me alimentam, pois é assim que vislumbro os processos poético-formativos. A formação como travessia, como um caminho “[...] onde não se sabe aonde vai se chegar, ou mesmo se se chegará” (LARROSA, 2006, p. 52-53). Esse caráter incerto (aventura) presente na formação abre espaço para pensar a mesma como uma prática ou um caminho a ser cultivado. A formação como um caminho e o formar (a si) como um caminhar. Caminhar é cultivar o caminho, “Caminhar como uma respiração da paisagem” (GROS, 2010, p. 84).

No entanto, a escola não pode ficar a todo o momento no campo das alusões ou mesmo à deriva dos acontecimentos, colocando-se nas “mãos das incertezas”. O aprendiz-formando precisa ter “pernas” fortes para caminhar e procurar carregar consigo, ainda que seja apenas em certos momentos, a responsabilidade pelo ato de cultivar seu próprio caminho-aprendizado. Não saber aonde se vai chegar não significa não se tornar responsável pelo caminho e por todos os que se somarão a ele. Desse modo, as “pernas fortes” podem ser traduzidas por um corpo forte, e um corpo forte, significaria um corpo-consciente de sua potência, desejos, de seus *fatores de movimento*³⁶, da história do corpo e dança na sociedade e suas implicações na cena e na vida contemporânea. Não saber aonde se vai chegar não nos exime de tornarmo-nos responsáveis pelo nosso próprio corpo e pelo corpo do outro, assim como, de cuidarmos de ambos. Não nos exime, ainda, de sabermos que antes de nós, muito já se foi feito em dança seja como rito ou arte (encenações), e que as pesquisas avançam, de maneira que poderemos ou não, nos aportar ao “final” da viagem em ilhas seguras ou ilusórias.

Por ora, adentraremos o caminho formativo, adentrando a escuta das vozes que vibram na escola. Examinaremos as palavras que escuto e escutei pelas escolas de formação

³⁶ Fatores de movimento são componentes que foram identificados por Laban como fluência, espaço, peso e tempo, ao observar as atitudes corporais na experiência do movimento. Como esses fatores pertencem à própria natureza do fato de existir, o agente com ele se relaciona, de uma forma integral. Essa relação é aparente no movimento e estrutura-se por meio da capacidade mental emocional/racional e física, de forma consciente ou não. O movimento, portanto, é ativado e expresso em gradações de qualidades de esforço por meio desta capacidade de múltiplas atitudes internas que se tem perante os fatores de movimento. Cf. Rengel, 2005.

pelas quais atravessei, e ainda atravesso. Palavras, situações e acontecimentos pedagógicos. Dentre essas palavras, a própria palavra que nomeia os cursos: *Formação de atores/professores/bailarinos*, inquieta. Formação que me provoca, preocupa-me, aciona-me. Às vezes, no mundo de hoje, acadêmico ou não, vamos colecionando palavras, repetindo-as, até se tornarem mecânicas, exaustivas, previsíveis, e acabamos por não investigar o sentido relacional que elas, de fato, propõem. O que é, afinal, formar um ator, um bailarino, um artista? É dar-lhe forma ou levá-lo à sua própria forma? E como leva-lo à sua própria forma? Ou seria, como sugeriu Skliar (2012, p. 56), “[...] atravessar cada corpo com a poesia [...]”?

Diário de Bordo. Casa Branca, 29/07/2017.

Poética para mim é uma árvore. É algo que ramifica para os lados que bem lhe convém. A Poética se adequa, se lança e se oferece. Não busca conceito, acolhe a aventura. Poética funâmbula, gosta de assim ser. Imprecisa e incerta a Poética não determina, sugere. As coisas podem ou não acontecer, a coisa-vida pode ou não ser de outra forma. Diante do abismo: a queda ou o voo.

É algo que sofre as intempéries do tempo, da palavra, dos humores, dos movimentos, dos acontecimentos. Assim, ela se permite afetos. Algo que persegue um silêncio, um rastro de vento, um olhar, um eu e um outro. É um estado de abertura e disponibilidade.

É poético porque sonda o inominável, o não dito. Ronda as alusões e quer se imaginar. Vive na sutileza de um entre. A Poética vive na imaginação. Não há receita, só tentativas de aproximação.

1.3 Formação

*Alguém me falou todos os dias de minha vida /
ao ouvido, devagar, lentamente /
Me disse: vive, vive, vive! / Era a morte.
(SABINES, 2001, p. 56)*

Não é sem intenção que no primeiro texto que apresenta este trabalho há a palavra *travessia* como motivo e inspiração. Travessia sem meta, sem finalidade e que, como mencionado por Skliar (2014), traz em sua trajetória o encontro com nós mesmos. É

assim que quero pensar o processo formativo: como uma caminhada com nós mesmos e também com o outro. Caminhada singular e incompleta.

A formação é de cada ser-no-mundo e com o mundo. Paulo Freire (2008, p. 50) já disse “[...] que o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Desse modo, em concordância com o educador, enquanto viventes, somos seres inacabados, estando sempre a nos fazer e, talvez, estejamos perseguindo um *ideal* de completude. Assim também será nossa formação; em uma palavra: uma formação sem fim. A artista Mônica Tavares³⁷ (2016) corrobora com esta perspectiva ampliada sob a qual a formação se realiza:

Bom, sistemicamente falando eu não acho que formação é só aquilo que eu tenho na sala de aula, eu acho que a gente se forma com o que vêm do entorno, eu acho que uma formação é uma família motivadora contribuem pra minha formação, o convívio com as pessoas contribui pra minha formação, porque se eu vou memorizar, se eu vou criar, é porque eu tenho abertura e espaço entre as relações com as pessoas, e se eu tenho uma abertura pra ouvir música e entender a musicalidade eu já abro uma outra percepção, então pra minha formação é um todo (a escola da Nena não dava só formação de sala de aula, tinha um entorno importante ali, um entorno rico).

Diante das inúmeras possibilidades que podem contribuir para a formação do sujeito, acredito, assim como Gelewski, em trecho reproduzido em Apostila de circulação interna do Trans-Forma (s/d, p. 7), que

[...] através da dança, do movimento e deleite criativo, podemos despertar, descobrir-nos, podemos caminhar, podendo o homem fazer sua viagem do não-ser ao ser verdadeiro, da escuridão à luz, da morte à imortalidade.³⁸

É desse modo que quero pensar a formação desses sujeitos-artistas inseridos no espaço pedagógico. Aqui, a escola passa a ser vista (junto com o aprendiz) como protagonista, e torna-se parceira do processo formativo ao lado de outros dispositivos que a constituem, como a sociedade, a cultura, o Estado e a família nas searas da formação humana.

³⁷ Mônica Tavares Pereira é atriz, cantora e bailarina formada pelo Trans-Forma. Graduada em Psicologia Clínica com formação em Abordagem Sistêmica. Mestre em Artes Cênicas pela UNB.

³⁸ MANUSCRITO: *Apostila de circulação interna* Belo Horizonte, s/d. Acervo de Marilene Martins.

Em suma, vislumbro uma formação na escola que possa ajudar o sujeito-aluno a olhar para o seu fazer, estando ao seu lado durante a exploração de “seus próprios interesses e capacidade criativa“ (DURÁN, 2012), valorizando sua expressão. Por fim, a escola contribuindo para formação de um sujeito-artista que possa olhar para além de sua arte, aproximando-se de sua existência (de si) e de suas relações com o mundo. É a partir do sentido de apropriação dos conteúdos gerados na formação escolar que podem surgir as transformações do sujeito, pois, segundo Durán (2012, p. 26, tradução nossa), “Ao fazê-los seus, eles os haverão transformado. Esta apropriação desde a individualidade os faz irrepetíveis, únicos, originais, como é todo novo conhecimento, e constituem um “alimento” para sua imaginação.”³⁹

1.4 Formação: viver junto

Tendo a compreender a formação como um fazer junto, e penso além: a formação como um viver junto naquele momento, como dar-se o tempo, como contemplação e busca por uma ascendência por meio de uma escuta atenta, um olhar e uma conversa atentos, um cuidado consigo e com o outro.

Ao entrevistar a professora Guiomar Frota⁴⁰, uma das ex-alunas formada pelo Transforma, registro seu ponto de vista sobre o que viria a ser uma formação no espaço pedagógico: “Eu acho que formação é você reconhecer com quem você está ali naquela relação. Como professora eu acho que é isso. Quem está ali com você naquele ano, naquele espaço, naquela turma.” (FROTA, 2016)

Esse pensamento encontra ressonância nas palavras do abade budista Ajahn Brahm⁴¹. Brahm é um contador de histórias e, por meio delas, encontra a forma de propagar os ensinamentos budistas. Em um de seus contos, ele narra *As três perguntas do imperador*. A história foi contada para os alunos que tinham abandonado a escola: “[...] crianças de rua, jovens prostitutas, viciados em drogas” (BRAHM, 2010, p. 90). O cerne

³⁹ No original: “Y al hacer los suyos los habrán transformado. Esta apropiación desde la individualidade lós hace irrepetibles, únicos, originales, como es todo conocimiento nuevo, y constituyen um “alimento” para sui maginación”.

⁴⁰ Maria Guiomar Frota é formada em História e professora da Escola de Ciências da Informação da UFMG.

⁴¹ Ajahn Brahm é abade do Monastério de Bodhinyana e diretor espiritual da sociedade Budista da Austrália Ocidental.

da história⁴² gira em torno de um imperador que ansiava por encontrar uma filosofia que guiasse seu povo. Nessa busca,

Logo ele percebeu que queria as respostas para apenas três perguntas fundamentais. Com essas respostas, ele teria toda sabedoria de que precisava.

As três perguntas eram:

1. Qual é o momento mais importante?
2. Quem é a pessoa mais importante?
3. Qual é a coisa mais importante a fazer? (BRAHM, 2010, p.90)

Assim, a história se desenvolverá na procura dessas respostas. Mais adiante, as respostas são dadas ao imperador através de um encontro que teve com um ermitão.

“Qual é o momento mais importante?”

É o agora, é claro.

“Quem é a pessoa mais importante?”

É aquela com quem você está.

“Qual é a coisa mais importante a fazer?”

É cuidar.

Embora, as perguntas tenham como objetivo encontrar uma sabedoria para viver, elas encontram correspondência e podem ser assimiladas ao processo educativo-formador.

Estar no agora seria o mesmo que *estar presente*. Em situações de ensino, é algo que pertence tanto ao universo dos professores quanto ao dos alunos. Conseguir uma comunhão, um acordo livre de coerções para estar juntos naquele momento, vivendo o ato de conhecer é algo muito caro e, às vezes, raro, principalmente quando estar presente significa estar presente entre diferenças, escutando “[...] abertos à conversa, mas também estarmos tensos, meio nus e sem saber como chamar as coisas pelo nome, com tudo o que nos passa no presente” (SKLIAR, 2014b, p. 208).

E o que nos passa no presente? De certo modo, pode-se dizer que, nos acelerados dias de hoje, nossa atenção ser requisitada a todo tempo, sermos bombardeados por uma enxurrada de fragmentos imagéticos, quando as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) a qualquer hora nos remetem para outro tempo-espço, nossa

⁴² Segundo Brahm, a história foi adaptada de um livro de contos compilados por Leon Tolstoi, que ele leu quando estava na escola.

opinião ser cobrada a qualquer momento, e, ainda, haver a necessidade de nos mantermos informados a qualquer custo e, às vezes, mesmo banalmente informados – todos esses são fatos que se passam e tendem a nos afastar do tempo presente. Além disso, impera certa necessidade de nos mantermos como empreendedores a todo o momento, nos projetando para o “próximo passo”, a próxima ação, a próxima decisão, o próximo fazer. Esse tempo, que nos mantém sempre “acordados” – tempo 24/7⁴³ –, acaba por promover um estado constante de reação imediata a cada estímulo que recebemos. Segundo Han (2015, p. 52), “[...] reagir de imediato e seguir a todo e qualquer impulso já seria uma doença, uma decadência, um sintoma de esgotamento”. Esgotados, e sem direito às interrupções, às pausas, às hesitações, ao vagar, às desobrigações de ter que se produzir algo, nós não iremos além, a lugar nenhum, e dificilmente nos manteremos num *estado presente*. O mundo nos cobra o dia de amanhã; “o que seremos quando crescermos” já há muito ocupou nossa imaginação quando crianças. Não saber, não decidir, não se planejar, não opinar, são expressões fora de moda, não estão na ordem do dia.

Estar no presente, talvez, seria “simplesmente” aceitar o que se é e o que se tem naquele momento, naquela disciplina e naquela aula. Masschelein e Simons (2013) mencionam o exemplo do professor e escritor marroquino-francês Daniel Pennac a respeito do trato com os seus alunos para mantê-los em um *estado presente*:

Se eu quero toda a sua atenção, tenho de ajudá-los a se ajustarem dentro da minha aula. Como fazer isso? É algo que se aprende, principalmente no trabalho, ao longo de muitos anos. Mas uma coisa é certa: para os meus alunos estarem presentes, eu tenho que estar presente para toda a classe e para cada indivíduo que nela está, e também tenho que estar presente para a minha matéria, física, intelectual e mentalmente, durante os 55 minutos que durará a minha aula. (PENNAC, 2007, p. 105)

⁴³ Conforme resenha sobre o livro de Crary, intitulado *24/7: capitalismo tardio e os fins do sono*, “A disponibilidade para consumir, trabalhar, compartilhar, responder, 24 horas por dia, 7 dias por semana, parece ser a tônica da contemporaneidade. Jonathan Crary faz um panorama vertiginoso de um mundo cuja lógica não se prende mais a limites de tempo e espaço. Uma sociedade que funciona sob uma ordem que põe à prova até mesmo a necessidade de repouso do ser humano – a última fronteira ainda não ultrapassada pela ação do mercado. No entanto, o capitalismo já se movimenta no sentido de se apoderar dessa esfera da vida: é o caso, por exemplo, das pesquisas científicas que buscam a fórmula para criar o ‘homem sem sono’. Embora o sono não possa ser completamente eliminado, pode ser profundamente atingido. Estudos sobre formas mais eficazes de tortura e sobre a criação de um estado de vigilância mais duradouro, que eram inicialmente restritos ao campo das técnicas militares, hoje visam atingir também trabalhadores e consumidores [...]”. (Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/24-Capitalismo-Tardio-Fins-Sono/dp/8592886058?tag=kns00-20&ascsubtag=b97238dd-9d1f-450c-b85b-5d7f4ec77703>> Acesso em: 21 set. 2018.).

Profícuas são as palavras que coexistem na fala de Pennac: *ajudar – estar presente junto – para toda a classe - para cada um e - para a matéria.*

Estar presente significa conviver com aquilo e com aquele(s) que ali estão, sem esquecer “[...] que outra presença entra na nossa, às vezes fazendo um ninho, outras vezes atropelando-nos...” (SKLIAR, 2014b, p. 208).

Assim, com toda a pluralidade que o estar presente revela, somos direcionados à segunda e à terceira respostas dadas ao imperador; somos levados, como já vimos, *ao outro*, e também, a como proceder diante do outro, ou seja, *ao cuidar*. Cuidar do outro, cuidar das coisas e do ambiente, não sobrepõe, o cuidar de si. Em relação ao professor, este “[...] não só prepara sua aula, mas também a si mesmo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 79).

Para Skliar (2014b, p.192), “[...] por cuidado do outro: se trataria de uma dupla condição, isto é, de pensar o outro como nós mesmos e colocar em jogo as relações de alteridade num sentido ético”.

Pensar o outro como nós mesmos não é deixar de pensá-lo como ele é, mas, sim, ser capaz de cuidar do outro, preservando-o em sua alteridade. Desse modo, mesmo que *cada outro* que se apresente, a cada momento, provoque instabilidade e incerteza é necessário que não nos fixemos em padrões e reações. Cuidar é entender e aceitar a desestabilização que o outro nos provoca com sua aparição e presença. A cada outro uma nova desestabilização emergirá e exigirá novas adequações, novos modos de comportamento. Os caminhos para que esse cuidado se efetive indiscriminadamente se dão através dos modos de percepção ampliada e geradora de uma certa flexibilização: ver com os meus olhos, mas também com os dele; falar a minha língua, mas também a dele. Dentro de uma escola, esse cuidado pode ser viabilizado ao mantermos vivas algumas perguntas: *Como vemos nossos alunos e como eles nos veem? Eu faço assim, como você faria? Trago “isso” para a sala de aula, o que traz você? Eu preciso do silêncio para entrar em cena ou começar uma aula, e você, do que precisa?*

Assim, distancio-me de receituários para lidar com o outro e o seu universo cognitivo-afetivo, pois, para que a convivência com o outro se efetive, não posso me apoiar em

fórmulas prontas. Preciso, a cada encontro, reinventar modos de estar ao seu lado, modos de viver junto.

Cuidar do outro é poder escutar suas respostas e seus silêncios, escutar o seu saber e o seu não-saber; é tornar-se responsável por nós, incondicionalmente. Skliar (2014b, p. 194) observa que

Não é uma responsabilidade que responde de maneira diferente, segundo a idade, a geração, a língua, a sexualidade, a nacionalidade, a raça, a classe social, o corpo do outro. A responsabilidade ética não tem limite em sua vigília nem fronteiras em sua capacidade de receber. Trata-se de uma responsabilidade sem fundo; de uma responsabilidade que se inaugura a cada novo nascimento.

Formação e cuidado, a meu ver, são palavras irmãs. Cuidar de si carrega em seu interior o cuidado com o outro. Cuidado-de-si para formar-se; para formar a si: cuidai. Formamo-nos um no outro, juntos. A formação é algo que se situa na convivência, na diferença. Formação é alteridade, um estar junto, um viver junto, é caminhar com o outro. A formação então, se daria nos espaços-entre um eu e um outro: *espaços potenciais* (MACHADO, 2010).

Mesmo sabendo que se formam, ou formamos, ou inventamos coisas, palavras, imagens e tudo o mais, sempre terminava pensando na formação das pessoas, dos seres no mundo como sujeitos que possam fazer sua própria história *com* e *no* mundo (outro), pois, de acordo com Freire (2008, p. 58),

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

Formar-se bem para que a vida seja boa é uma possibilidade. Ser capaz de escuta e de fala, de justiça, sensatez, paixão, desapego e encantamento pela fragilidade de qualquer um. Sonhava e ainda sonho-desejo em ajudar a formar pessoas que assumam a responsabilidade por seus próprios aprendizados. Pessoas que possam vir a orgulharem-

se de si, de sua existência por terem sido vistos, escutados e convidados a seguir juntos na travessia formativa⁴⁴.

Diário de Bordo. Casa Branca, 16/10/2016 (começou o tempo das águas, o tempo da vida).

Formação: palavra, conceito, ideia...

Formar alguma coisa, formar o si, formar o ser, formar-se. Forma-conteúdo. Universalidade. Experiência e processo. Continuidade, impermanência, trabalho. Cultura e sociedade. Escola, família, convivência, comunidade. Aprender sobre si, cuidar-se e conhecer-se. Liberdade, caminho, caminhar. Sair de si, formar-se no outro.

Abundam palavras no contexto da formação. Aproximo de entrada: cuidado de si, sair de si, caminho e caminhada.

O caminho acolhe a palavra formação. Caminhar acolhe o si, o vivente-caminhante, o ser em formação, o ser-no-mundo.

O caminho (Formação) acolhe religião, filosofia, ciências do espírito, ofício, desejo e não-desejo, infortúnios e fortunas da vida.

O caminho é a experiência maior de viver, a vida mesma.

O caminhar acolhe o si sozinho, o si com o outro, o si aberto ao mundo (universalização). Acolhe e cria as experiências de partida e continuidade. A livre arbitrariedade. Caminhar: um silêncio falante, uma visão e uma atenção. Caminhar é cultivar o caminho.

Como bem diz Masschelein: “Ponhamo-nos a caminho”. Partida sem meta, partida sem fim.

⁴⁴ “Mas eu assumir, digamos assim, a responsabilidade do ensino como minha tarefa, e que gostaria muito de criar no outro a responsabilidade de aprender, mas eu posso chegar até aí, dizer para o outro “tomara que consiga aprender”, agora, o que vai se aprender? Olha, eu tenho a certeza que entre o que se ensina e o que se aprende, o abismo é de tal magnitude que você só pode confiar, ter confiança e desejar que o outro aprenda a viver a sua vida, que escolha o melhor possível e você não renunciar ou abandonar jamais este ensino que eu traduziria como mostrar o mundo e toda sua maior complexidade na quantidade de elementos que o mundo produz, na diferença de instrumentos que o mundo produz, mas oferecer tudo possível e que as decisões da vida seja do outro [...]” (SKLIAR, 2018).

2 FORMAÇÃO SIGNIFICATIVA

2.1 O Corpo e a Cidade Moderna

*Guaicurus Caetés Goitacazes
Tupinambás Aimorés
Todos no chão
Guajajaras Tamoios Tapuias
Todos Timbiras Tupis
Todos no chão
A parede das ruas
Não devolveu
Os abismos que se rolou
Horizonte perdido no meio da selva
Cresceu o arraial
(BORGES; BORGES, 1978)*

Sempre nutri uma grande curiosidade pelas cidades e seu passado. A necessidade em conhecer quem são aqueles inscritos nas placas das ruas, parques e praças da cidade. O porquê daquele estilo arquitetônico, de onde vieram as árvores, como nasceram os teatros, quem viveu em determinado casarão? O que representam as pessoas e as coisas fundantes da cidade? Qual era o pensamento que permeava urbanistas, engenheiros, arquitetos, paisagistas, artistas e operários durante a construção da cidade? Por que aqueles belos edifícios, a meu ver, não resistiram ao avanço da modernidade? Onde ficava o bar/café que os literários, intelectuais e poetas se encontravam?⁴⁵

Caminho pelas ruas a imaginar que meus pais andaram por ali. Ando pelas ruas nutrido por uma nostalgia e por um certo apego ao passado. Confesso que certa tristeza me acompanha nessas caminhadas. Talvez, traga comigo um pouco de Caieiro, um dos heterônimos de Fernando Pessoa (2011), que, no trecho do poema *Cezário Verde*, diz: “Mas andava pela cidade como quem anda pelos campos. E triste como esmagar flores em livro. E por plantas em jarros”.

⁴⁵ Escrevo esta parte deste Capítulo por acreditar que o fato de sabermos um pouco sobre a história das cidades e das coisas pode nos ajudar a entender certos comportamentos, certas reações e modos de proceder de um povo, bem como e, em parte, de sua criação artística. Nesta direção, considero importante saber como era a cidade que Marilene Martins escolheu para criar sua escola e como se comportava “o tempo” político-social-cultural em sua época.

Sinto saudades do que não conheci, do que não vivi, do que vi e que não “existe” mais. Ah, o rio de minha cidade – por que se chama Arrudas? Gosto de saber de onde venho, de onde vieram meus antepassados, qual o significado do meu nome, como estava o mundo quando nasci. Uma necessidade-própria e que aciona uma curiosidade e uma pergunta: poderia a cidade onde nasci e que escolhi para viver, influenciar no movimento corporal de seus cidadãos e na formação de seus corpos? Digo isto, por saber que no centro de Belo Horizonte, mais precisamente na Praça da Estação, região onde a cidade começou a ser criada, foi colocada, entre os anos de 1920 e 1930, a estátua de um homem que empunha uma lança, de onde pende uma bandeira. A escultura, criada pelo artista italiano Giulio Starace, leva o nome de Monumento à Civilização Mineira, e está de frente para a estação de trem, de frente para os que desembarcam. Assim, a estátua, que traz um certo ar de bravura e orgulho, recebe e encoraja os viajantes que chegavam à cidade e que também seriam os construtores desta, dando-lhes boas vindas. Por outro lado, e por curiosidade, a escultura dá as costas para a cidade, para a antiga avenida do comércio, hoje Avenida Santos Dumont. Naquela época, a região era o umbigo da cidade, o centro comercial, o coração financeiro, o lugar onde a moeda girava. A apolínea escultura do tamanho natural de um homem mostraria, em seu projeto primeiro, a imagem de um homem despido, somente sustentando, como já dito, uma lança com uma bandeira.

Na ocasião, foi sugerido a Starace que prolongasse a bandeira levantada pela figura masculina (concebida originalmente nua): “[...] de modo a encobrir a região pélvica” (BRANT, 2015, s/p). Assim, antes mesmo da implantação da escultura de cerca de 500 toneladas, a tradicional família mineira censurou o projeto, ainda quando se encontrava no papel, fazendo com que se surpreesse a nudez masculina. Segundo a historiadora Clotildes Avellar,

Era aquela coisa do conservadorismo da tradicional família mineira. Outro caso interessante envolvendo nudez é o das esculturas de mulheres que sustentavam a iluminação dos jardins da Praça da Liberdade. Elas tiveram que ser retiradas de lá em 1924, por ordem do palácio do governo, a pedido da primeira-dama da época [...]. (BRANT, 2015, s/p)

Conhecer esses acontecimentos passados me motivou a refletir e a perguntar: se tais atos de supressão da nudez não estariam já a revelar o comportamento dos mineiros, “discretos”, envergonhados de seu corpo, camuflados quando “expostos”?

Outros adventos que envolveriam a memória da construção da cidade e de sua transformação se concretizariam enquanto a cidade crescia e se ampliava. Belo Horizonte, calcada sob os parâmetros do positivismo político e histórico, encantava os que por ela passavam. Assim se deu com muitos, dentre eles Monteiro Lobato (1996, s/p), que assim a descreve:

Sim, Belo Horizonte, a Bela. A cidade certa! A cidade cada vez mais certa e cada vez mais bela. A cidade cujo único defeito é um que o tempo cura – falta de idade. A menina já virou encantadora “menina e moça”. Continuará a desenvolver-se até estabilizar-se na sua forma definitiva de dama feita, de beleza incontestada. E o povo mineiro terá orgulho de ver a filha de Afonso Pena e Aarão Reis receber do mundo a classificação que lhe estamos dando: a única cidade certa e bela do Brasil, e uma das raríssimas cidades certas e belas do mundo.

No entanto, com o passar dos anos, parece que o lema positivista “Amor, Ordem e Progresso” – ou, porque não, “menina-moça-bela”, como quis Monteiro Lobato – foi se esquecendo do amor, da “menina”, dando lugar somente à “ordem” e ao progresso. Talvez isso tenha acontecido em função de um crescimento acelerado e objetivista, pois “Belo Horizonte, cidade moderna surgida da determinação de uma geração de homens públicos de marcar os novos tempos republicanos, tem trajetória singular de cidade inventada e tornada metrópole em menos de um século” (PIMENTEL, 2004, p. 8).

A cidade mirava o futuro e não se importava em, rapidamente, esquecer seu passado recente. Uma avalanche progressista assolou o terreno e novas edificações eclodiram dentro da cidade cercada por montanhas. Interessante observarmos que a cidade foi escolhida para crescer dentro de uma área montanhosa onde as ladeiras passaram a marcar sua paisagem. Esse fato também foi levado em conta pelos construtores pioneiros em virtude da abundância de recursos d’água oriundos das nascentes nas montanhas e, também, de maneira que seus habitantes pudessem apreciar o por do sol de diversos cumes. Assim, a monotonia não se instalaria em seus movimentos cotidianos.

O *sobe e desce* era uma constante na vida ordinária de seus transeuntes. Esse movimento foi assim observado por Monteiro Lobato (1996, s/p): “Não havia povo nas ruas. Os passantes, positivamente funcionários que subiam e desciam lentamente, a

fingir de transeuntes”. O fato levou-me a pensar que indivíduos que “sobem e descem” não mantêm seu olhar para cima ou mesmo alinhado ao horizonte. Sabemos que o modo como o olhar se posiciona ao subirmos ou descermos terrenos íngremes (olhar para o chão, para onde se pisa) interfere em nossa postura corporal e, por sua vez, nos traz um sentimento correspondente a essa postura. Já estaria, assim, o belo horizontino, criando um corpo para viver?

Do “corpo encoberto”, vergonhoso da nudez, ao olhar baixo que não mira ao longe, sendo que, quando o fazem, normalmente encontram montanhas ao fundo: seria esta a forma deste mineiro? Embora não seja este o foco desta pesquisa, vale pensar até onde a estrutura geográfica e política e cultural de uma cidade poderia influenciar em seu comportamento corporal, em seus modos de vida e de ação? Certamente, adentraríamos pela via antropológica para observar esse ser-entre-montanhas.

Sabemos também que essa acelerada mudança da cidade se deu em função de grandes mudanças políticas, pois é certo que

Belo Horizonte, a jovem capital, completara sua consolidação enquanto cidade e, após certa estagnação até a década de 20, viverá um período de grande crescimento, acompanhando o movimento geral de expansão dos centros urbanos no Brasil, associado ao intenso progresso de industrialização do país. (ROSA, 1997, p. 81)

A expansão industrial e imobiliária fez com que referências tradicionais e importantes da cidade, como o Bar do Ponto e a Rua da Bahia (áreas de grande efervescência cultural), por exemplo, fossem vistos como “[...] ‘velhos’ e as demolições se sucedem, tendo o progresso como perspectiva [...]. No final dos anos 50, o prédio onde se localizava [o Bar do Ponto] foi demolido, quando então a ‘antiga’ Rua da Bahia já estava totalmente descaracterizada” (ROSA, 1997, p. 87). Neste sentido, *descaracterizada* soa como uma palavra difícil e doída.

A memória não preservada de Belo Horizonte faria desta, uma cidade do esquecimento? Descaracterizar os elementos arquitetônicos que constituíram, primeiramente, uma *polis*, poderia influenciar no comportamento dos cidadãos que ali viviam? Seriam corpos sem “memória”? Sem almejar, por ora, alcançar essas respostas, deixo aqui minhas suspeitas para a reflexão. Meu incômodo em relação à descaracterização da

cidade é semelhante (uma reverberação) ao que sentiu o nosso poeta maior, Carlos Drummond de Andrade. O poeta itabirano escreveu sobre a inexorável possibilidade de seu retorno à capital mineira.

Drummond criou um poema em apoio ao protesto de um grupo que, em 1976, foi impedido por um militar, de subir a Serra do Curral (patrimônio da cidade, e que se tornou área de exploração de uma mineradora que a devastou “pelas costas”). Neste poema, Drummond revela de maneira transparente sua indignação diante das transformações da cidade. Peço licença por recortar seu poema-lamento intitulado *Triste horizonte*, cujas palavras ressoam como lâmina afiada:

Porque não vais a Belo Horizonte? A saudade ciciza e continua branda: Volta lá.
Tudo é belo e cantante na coleção de perfumes das avenidas que levam ao amor, nos espelhos de luz e penumbra onde se projetam os puros jogos de viver. Anda! Volta lá, volta já.
E eu respondo carrancudo: Não.
Não voltarei para ver o que não merece ser visto, o que merece ser esquecido, se revogado não pode ser.
[...] Fujo da ignóbil visão de tendas obstruindo as alamedas do senhor. Tento fugir da própria cidade, reconfortar-me em seu austero píncaro serrano.
[...] Sossega minha saudade. Não quero mais, não quero ver-te, meu triste horizonte e destroçado amor. (ANDRADE, 2012)

Contudo, o que quero por fim dizer é que essa *ignóbil* Belo Horizonte acolheu diversos imigrantes (brasileiros e estrangeiros) que ajudaram em sua construção e que na cidade encontraram condições para viver. Das diversas construções ecléticas construídas e demolidas a partir da década de 1930, algumas poucas resistiram. Dentre elas o Colégio Arnaldo, construído nas bases de uma arquitetura eclética no Bairro dos Funcionários. Foi ali que, após dois anos funcionando, primeiramente, no porão de sua casa (1969), a mineira “imigrante” de Teófilo Otoni Marilene Lopes Martins – nascida no dia 05/08/1935 – instalaria, em 1971, a sede definitiva da Escola de Dança Marilene Martins, que, posteriormente, em 1981, se transformaria no Trans-Forma – Centro de Dança Contemporânea. Inaugurava-se, ali, a construção de uma “nova” memória belo horizontina que, aqui, quero ajudar a preservar.

Figura 3 - Ideia embrionária para criação do 1º mapa de pesquisa (verso do mapa)



Diário de Bordo - 04/08/2016, Belo Horizonte.

Amanhã, dia 05/08, Marilene Martins ou Nena, como é carinhosamente conhecida, completará 81 anos. Na impossibilidade de ir à sua casa no dia 05 ligo o telefone no dia 04 e peço permissão para ir visitá-la. Tenho duas intenções: vê-la (parabenizá-la) e sentir se existe a possibilidade de realizar uma entrevista com a criadora do Trans-Forma. Estaciono o carro em frente ao antigo prédio onde funcionava o Trans-Forma e o espreguiço; caminho pela Alameda escura; é noite quase-quieta. Comprei-lhe flores brancas. Chego à sua casa, aperto a campainha, entro. Nena estava no apto de cima. Sou convidado a esperar. Sua cuidadora vai buscá-la. Fico ali olhando os móveis, as fotos, a decoração, o altar. Sento-me. De onde estou avisto pela porta aberta, a escada por onde ela chegará. Vagorosamente elas se aproximam, degrau por degrau; a cuidadora a apoia. Nena tem um dos braços em uma tipoia, pois o havia quebrado (Nena sofreu muitas quedas nos últimos tempos). Ela chega: caminhando fragilmente. Frágil como uma pétala, mas, ainda, sorridente; seus olhos ainda têm brilho e sua voz, ainda, é forte. Sua fragilidade me comove e me enternece. Quero dar a ela minhas mãos e meus ouvidos. A cuidadora fala incessantemente, não lhe dá voz. Fico internamente irritado. Lembro-me do texto que Skliar escreveu:

A velhice e o cansaço.

Os velhos vão se calando.

Ninguém os cala. Ou sim. Todos os calamos. Inadvertidamente. Ou sem escrúpulos. Pouco a pouco. Por falar-lhes demais. Por dizer-lhes tudo. Ou por não falar-lhes nunca. Por não dizer-lhes nada.

Os velhos vão se calando.

Esse é o seu modo de partir, de despedir-se.

Não há última confissão, nem último desejo, nem última verdade.

Os velhos vão se calando porque viram demais. Vão se calando porque a linguagem já não lhes presta atenção. E porque se cansam da banalidade do novo.

É que “O número de vidas num corpo envelhecido é insuportável” (NOOTEBOOM, 2012, p. 78).

E vão se calando porque irremediavelmente uma parte de seus corpos já está dentro do silêncio.

E quando se calam, todos começam a falar demais.

A linguagem como encobrimento.

Como uma ofensa ao silêncio.

Os velhos são livros com suas páginas abertas no rosto.

Será preciso lê-los, não confiná-los (SKLIAR, 2014b, p. 181-182).

Com o passar do tempo, “as coisas” se aquietaram, ficamos sozinhos, de mãos dadas, e dadas com dificuldade, pois, Nena está perdendo a coordenação de sua musculatura fina. Sinto que é como estivesse perdendo a consciência de seu peso. Sua mão leve, leve sobre a minha. Frases soltas, lembranças fugazes, rastros, clarões. Tudo acontece num clima de sonho. Um certo devaneio lhe habita os espaços entre os olhares perdidos e a língua umedecida sem lugar na boca. “De minha infância tenho as melhores recordações. Não me canso de lembrar”. Aproveito a “deixa” e lhe pergunto se gostaria de lembrar e de falar sobre outras coisas...

- *“Não. Não quero falar nada”...*

Seu corpo, ou uma parte dele já estava “dentro do silêncio”,...

“não há última confissão”.

Figura 4 - Marilene Martins (s/d).



Fonte: Acervo Marilene Martins.

2.2 A Experiência Trans-Forma: “Coração de Nena”⁴⁶

“Dança é vida. Para mim sempre foi assim. É a minha forma de ver a dança, não posso separar uma coisa da outra. Eu me considero um bom profissional porque vivo desta arte, ela é minha luta, minha vida, meu mundo. É por ela que eu luto, é através dela que eu vivo e é com ela que eu sonho. Quero que as pessoas sintam prazer em dançar; quero que todas as pessoas possam dançar. A dança pode ser tudo – inclusive uma forma de oração.”⁴⁷

⁴⁶ Título inspirado no último espetáculo realizado pelo Grupo Trans-Forma: *Vidros Moídos: Coração de Néilson* (1986).

⁴⁷ MANUSCRITO: *Dança é vida*. Redigido por Marilene Martins em 197?. Acervo de Marilene Martins.

Do Trans-Forma, faço um inventário⁴⁸ fundamentado na formação de Marilene Martins. Aproximo-me desse fenômeno sob as lentes da filosofia da educação, para observar, perceber e descrever quais foram os elementos e os procedimentos que levaram Nena a compor a pedagogia da escola, seu projeto de ensino de dança moderna; elementos técnico-afetivos em diálogo com outras experiências e linguagens artísticas (teatro, música, artes visuais). Ao final deste capítulo, espero desenvolver, por meio das ações observadas na escola, uma noção de “amor educativo” presente no modo Trans-Forma de ensinar dança.

A opção por realizar esta investigação sob as lentes da filosofia da educação é por encontrar nela uma cumplicidade e uma possibilidade de diálogo. Os filósofos-educadores falam com parcimônia, generosidade, dão-se a contemplar e ressoam em mim. Sinto-me atraído, convidado a entrar em suas escritas. A filosofia da educação acolhe as incertezas, o não-saber como acontecimento pedagógico, ou seja, a imponderabilidade que constitui às artes e seus devaneios. Os filósofos da educação interessam-se por pensar a experiência, a diferença e a linguagem da/na educação. Assim, também lhes interessa o sujeito e o saber da experiência, a alteridade, o tempo e os poetas, a vida e os mistérios, porque, afinal, tanto na arte quanto na vida, é preciso aceitar os mistérios.

2.2.1 1969 a 1986: entrelaçamentos entre dança e vida

*Era uma procura. Mesmo que por alguns instantes só.
E isso tudo te faz olhar o mundo de uma outra forma
e ao mesmo tempo você começa a comparar arte com a vida.
Mas a vida é maior do que a arte, porém tem momentos
em que a vida precisa da arte. Isso tudo faz parte daquele
universo que foram aqueles anos. Quer dizer, o que a dança é?
Que potencial existe em um homem para dançar?
É uma potencia que não da pra você dizer o que é,
é um material realmente muito bonito. Tem muito a ver
com a vida no final das contas, porque isso traz a vida de volta.
E na formação de uma pessoa isso vai influenciar pro resto da vida.
(PAULA, 2016)⁴⁹*

⁴⁸ Para saber mais sobre a trajetória de Marilene Martins sob o ponto de vista histórico, considerar Alvarenga (2002), Christófaró (2010), Reis (2005) e Rettore (2012).

⁴⁹ Marco Cavalcanti de Paula nasceu 29/10/1957 em Belo Horizonte. Foi bailarino formado pelo Trans-Forma. Atualmente é engenheiro civil.

No ano de 1969, na sala do porão de sua casa, a mineira Marilene Lopes Martins começou a ensinar dança clássica a um pequeno grupo de crianças. Começava, ali, o esboço do desenho de uma paisagem educativo-artística que, em breve, viria a se afirmar como a primeira Escola de Dança Moderna da também moderna cidade de Belo Horizonte: a Escola de Dança Moderna Marilene Martins.

Em 1971, a pequena escola foi transferida para um imenso galpão no terceiro andar de um colégio de padres – o Colégio Arnaldo – nas proximidades da casa de Marilene. Um belo prédio de arquitetura eclética dos anos 1930 passaria a abrigá-la e a seu sonho, assim como o sonho de muitos outros que por ali passariam. Um sonho de dança e de vida.

Nos anos 1980, a escola mudaria seu nome e passaria a se chamar Trans-Forma – Centro de Dança Contemporânea e existiria até o ano de 1986 – ou, como diria o ditado popular: a escola continuaria existindo no “coração das pessoas”, dos artistas diletantes.

A escola criada por Nena foi a responsável pela formação de diversos profissionais na capital mineira. Tanto a escola quanto esses profissionais se tornaram sinônimo de sensibilidade, seriedade, competência e talento no panorama das artes cênicas. Até os dias de hoje, esses profissionais se afirmam com qualidade nas diferenciadas funções que exercem, sejam essas artísticas ou pedagógicas. Uma qualidade resultante da liberdade e do respeito que serviram como pilares do pensamento artístico de Martins.

Liberdade para criar - Tanto nas aulas como nos espetáculos. Acho que isto vem do meu espírito de aventureira. A dança – ela é anterior a mim, e ela me ultrapassa. Há de ser sempre assim para todas as épocas e todos os povos. Talvez por isto, Rolf dizia: “Toda dança é a mesma dança”. E eu pensava: E é mesmo. Só que em vários estágios de manifestação. ⁵⁰

⁵⁰ MANUSCRITO: *Toda dança é a mesma.* Redigido por Marilene Martins em 1977. Acervo de Marilene Martins.

Figura 5 - Capa de um programa da Escola de Dança Marilene Martins (1977).



Fonte: Acervo Marilene Martins.

A palavra “tremor”, utilizada por Larrosa (2014) e Skliar (2014), ilustra com pertinência o efeito causado pela existência do Trans-Forma dentro do panorama artístico-educacional da época. O Trans-Forma foi um *tremor*; fez vibrar, deu o seu recado ao mundo, deixou muitos legados, muitas alegrias e as melhores lembranças. Aqueles que por lá passaram, ainda que por pouco tempo, se orgulham. Assim como eu, que também sou um dado desta pesquisa, afirmo meu orgulho e minha alegria em ter estudado lá. Orgulho que sempre me acompanhou durante e após meu processo formativo em dança realizado na escola.

A historiadora e professora Glória Reis percebe e ressalta a singularidade do Trans-Forma e sua permanência na cena da cidade. Segundo Reis (2005, p. 82), “[...] naquele momento, estavam entrando em cena várias pessoas que até hoje atuam em atividades ligadas à dança ou que utilizam o aprendizado gravado na memória corporal de cada uma dessas pessoas”.

Como artista formado pelo TF, afirmei, em entrevista a Reis, a presença e a continuidade do trabalho ali apreendido na execução de meus trabalhos posteriores:

Minha memória corporal é toda marcada pelo período e pelas experiências que eu vivi (intensamente, é bom lembrar) no Trans-Forma. Não foi só uma escola ou um grupo. Foi um movimento de dança como não houve mais em Belo Horizonte. Hoje sempre que termino um trabalho faço uma reverência ao Trans-Forma. (RAMOS, 2002)

Lydia Del Picchia, que dentre as muitas atividades que exerce é, também, a coordenadora pedagógica do Galpão Cine Horto⁵¹, lugar

[...] que é no momento... é onde eu continuo o trabalho do Trans-Forma,...onde eu tento ainda... é... mesmo, eu acho...aquela formação que a gente teve, foi muito forte, né? Então eu sinto que ela me acompanha até hoje... eu falo isso sempre com a Nena: o Galpão Cine Horto é uma dissidência do Trans-Forma. (DEL PICCHIA, 2016)

O que chama atenção de modo especial é esse aprendizado “gravado na memória”, em nossa memória. Não somente eu ou Del Picchia fomos afetados pela vivência na escola, mas, também, diversos profissionais da área o foram.⁵²

⁵¹ Centro Cultural do Grupo Galpão de Teatro, localizado no Bairro Horto, em Belo Horizonte, MG.

A professora Mônica Rodrigues (2016)⁵³ afirma: “A minha vida se estruturou a partir das minhas vivências no TF, a minha vida de trabalho e pessoal também”.

Instiga-me compreender como o Trans-Forma se tornou um núcleo de trabalho corporal onde se entrelaçavam aprendizagem técnica e afetos, onde algo, à medida que *se passava, se gravava*, tornando-se um lugar muito especial na cena artístico-pedagógica mineira e brasileira. O Trans-Forma foi uma experiência, se pensarmos de acordo com a definição cunhada pelo filósofo Jorge Larrosa (2014, p. 18): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”⁵⁴.

O professor Larrosa (2014, p. 13) ainda declara “[...] que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida [...]”. Sob este ponto de vista, para Nena, a dança também, não se descolava da vida:

Dança é vida, não se pode separar uma coisa da outra, e como a vida, é muitas coisas ao mesmo tempo: luta trabalho, fantasia, imaginação, fé, emoção, comoção, sonho e realidade, ganha pão. A dança pode ser tudo, inclusive uma forma de oração. Por meio dela, o indivíduo pode crescer como também se corromper. Quero que as pessoas sintam prazer em dançar; quero que as pessoas possam dançar [...].⁵⁵

Em contato com o acervo de Martins, inesperadamente, encontrei um trabalho que ela fez, a meu pedido, quando fui seu professor de iniciação teatral no Galpão Cine Horto, em 2009, por dois semestres. É notória, no texto abaixo, a força da vida e da poesia presentes nesse “autorretrato”: Vejamos Nena, por ela mesma, no referido trabalho por ela realizado:

⁵² Esses depoimentos sobre a presença marcante e continuada do TF na trajetória profissional de quem por lá passou podem ser constatados no livro *Cidade e palco: experimentação, transformação e permanências*, de Glória Reis (2005).

⁵³ Mônica Ferreira Rodrigues é bailarina e professora formada pelo TF. Atualmente, é professora de dança e da educação infantil.

⁵⁴ Uma formulação aparentemente “simples” para falar de passagem, acontecimento e afeto. Ressalto que Larrosa prefere tratar a experiência como palavra e não como um conceito.

⁵⁵ MANUSCRITO: *Dança é vida*. Redigido por Marilene Martins em 197?. Acervo de Marilene Martins.

Teatro 1

Mar-ilene Mar-tins

(Proposta do Tarcísio: Enquanto seu corpo desenha as letras do seu nome,
sua voz conta a sua história).

Meu nome tem duas vezes o mar
Meu nome tem ar-ar
Sou feita de água e areia
Que dança – balança
Querendo voar – vo-ar

Meu gesto é seta no espaço
Onde jogo meu laço
E enlaço a vida
Sou mineira – sou baiana
Sou de qualquer lugar
E quero mesmo é navegar

A dança foi sempre
O cerne da minha vida
Lugar de encontro com o outro
De comunhão com o mundo
Minha paixão – minha bandeira
Luar que me cobre ao deitar

Existe algo melhor que servir dançando?
Existe algo maior que servir amando?
Embora barreiras se elevem
E impeçam seu caminhar?

O corpo que dança
Recebe um batismo e
E não tem jeito de desbatizar
Você se torna instrumento
E vai outros corpos batizar.

Por que os ensinamentos e as vivências vindas do Trans-Forma são sempre valorizados e lembrados com carinho, alegria e respeito por esses corpos “batizados”? Como se chegou a essa experiência? Teria sido por meio de sua metodologia, sua didática, seu currículo? Como foi esse fazer? Por que se tornou tão reverenciável e memorável?

A própria Marilene Martins em entrevista concedida a Reis (2005, p.92) dá a pista sobre o modo de pensar a prática formativa, pois ela fala sobre formar alunos capazes de “[...] caminharem em direção a si mesmos e descobrirem-se”. Como, afinal, abrir espaço para que o formando possa descobrir a si? A meu ver, é na própria compreensão do significado e do sentido de formação que se pode encontrar a chave para que a descoberta e aproximação de si seja estimulada e, quiçá, efetivada.

Para Larrosa (2006), a experiência formativa está ligada à experiência e, a experiência está ligada à ideia de viagem, de acordo com a etimologia da palavra em alemão (*Erfahrung*). Daí, o filósofo irá articular os sentidos, ou seja, a imprevisibilidade própria de uma viagem à imprevisibilidade própria da experiência.

E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior [...] A ideia humanista de formação, articulada conceitualmente como compreensão romântica da experiência estética, desenvolve justamente esse processo aberto em que através da relação com as formas mais nobres, fecundas e belas da tradição cultural alguém é levado até si mesmo (LARROSA, 2006, p. 53).

Quais eram os valores, desejos, objetivos e influências que Nena possuía? Quais eram os princípios que a nortearam e contribuíram em sua trajetória para a estruturação de uma escola que objetivava a humanização da dança e daquele que aprende a dançar? Como se deu o processo que unia sensibilidade e ensino-aprendizagem para se chegar a uma experiência de dança?

Com efeito, primeiramente, Marilene Martins esteve atenta ao pensamento moderno nas artes que, em Belo Horizonte, se fortaleceu nos anos de 1950 e 1960. Uma geração de artistas que insistiram em permanecer na cidade, pois, na década anterior muitos artistas, sobretudo, escritores, deixaram a capital. Dessa lacuna sentida, talvez um certo desamparo intelectual e artístico tenha se instalado na cidade. Contudo, esse “vazio” permitiu que uma nova geração passasse a se movimentar para encontrar, discutir, criar, resistir e reinventar as artes. Sabemos que o Brasil na década de 1960 apresentava um panorama repressor, ditador e coercivo. Diz-se que “é na crise que as criações proliferam”. Se assim for, os inquietos artistas mineiros começaram a proliferar suas ideias e seus ideais artísticos.

Desse modo, um grupo de poetas, jornalistas, escritores, cineastas, atores, dramaturgos, pintores, dançarinos se encontravam para conversar e buscar modos de fazer em meio às dificuldades políticas e à repressão militar que devassava o país. Levada por Klauss Vianna⁵⁶ a um desses encontros, a bailarina Nena se integra a essa geração de artistas,

⁵⁶ “Bailarino, coreógrafo e professor, Klauss Vianna foi o pioneiro no estudo do movimento e na conceituação de um trabalho corporal capaz de exprimir o universo interior de dançarinos e pessoas em busca de crescimento.” (VIANNA, 2005)

nominada como Geração Complemento. Nena presenciou essas rodas de conversa em bares, restaurantes, livrarias. Os debates eram promovidos, projetos eram criados, pessoas se conheciam, se tornavam parceiras. A discussão girava em torno do fazer, das tendências nacionais e internacionais da arte, da criação de espetáculos, filmes, revistas, exposições e literatura. Em uma palavra: Nena identificou-se com o movimento artístico e dinâmico, com a efervescência cultural belo horizontina daquela época. O interesse (investigar uma corporalidade brasileira: nossos gestos, nossas raízes e cultura), já adquirido ao lado dos Vianna – Klauss e Angel⁵⁷ (mais adiante, abordarei a influência desses artistas na vida de Nena) –, é ali reforçado⁵⁸. A partir disso, estrutura um conteúdo técnico e uma proposta de ensino, como afirma a própria artista em entrevista concedida a Christófaró (2010, p. 42):

[...] queríamos construir uma dança mais próxima de nós [...]. Algo ligado às nossas experiências, às nossas raízes, aos nossos corpos, ao nosso jeito peculiar de ser e mover. Uma dança mais sociável, mais humana [...]. Uma dança mais criativa, que partisse para a improvisação, estudo do movimento, da forma, do espaço, rítmica, uma didática que preparasse o bailarino para essa finalidade. Um estilo de dança que fugisse da formalidade, apostando em um caráter contemporâneo, mais próximo da realidade do país. Voltei-me para a didática da dança pensando em formar bailarino com cabeça de professor. Queria trazer ideias novas, concretizadas em uma linguagem que se adaptasse aos nossos corpos. Minha busca era o gestual do povo brasileiro.

Assim, Nena inaugura um dos fundamentos de sua escola: a brasilidade; e um dos princípios para a escola: “formar bailarino com cabeça de professor”. Ora, um professor é aquele que, dentre as muitas qualidades que tem, deve, sobretudo, ajudar a ver o mundo (construir um olhar), a mediar conhecimentos, acompanhar o desenvolvimento, seguir junto e descobrir (se) junto, incentivando modos próprios de ser e de se manifestar (expressar) no mundo e com o mundo⁵⁹.

Dessa maneira, formar bailarinos com *essa* cabeça é valorizar a responsabilidade deles sobre si, e permiti-lhes um engrandecimento, é olhar para aquele que adentra a sala de

⁵⁷ Angel Vianna (Maria Ângela Abras), bailarina, professora, coreógrafa e preparadora corporal. Criadora da primeira faculdade particular de dança no país, a Faculdade Angel Vianna.

⁵⁸ Talvez Nena almejasse, por meio da brasilidade, lograr um caminho possível para todos os corpos.

⁵⁹ “Ser professor é ser um criador que compartilha sua sabedoria com seus alunos e os ajuda a aperfeiçoar sua habilidade para forma-los como artistas.” (DURÁN, 2012, p. 44, tradução nossa)

Além da citação acima, e de tantas outras que poderiam vir a nos dizer o que é ser um professor (tantas máximas já colecionadas pelo mundo da educação, pelo universo pedagógico), por ora escuto e elejo o que me diz Skliar durante uma conferência nominada “Educar entre o mundo e a vida”: “[...] cuidamos do que está descuidado, abraçamos os que estão “deabraçados”, falamos com a gente que em geral está em silêncio, acariciamos a gente que ninguém acaricia [...]”. (SKLIAR, 2018).

aula como sujeito capaz de amar o que aprende de forma tão ampliada, séria, alegre e fecunda ao ponto de ser capaz de transmitir essa forma, ainda que não venha a tornar-se professor. *Bailarino com cabeça de professor* é aquele que, por ter desenvolvido uma consciência expandida do corpo-próprio, pode ir ao encontro do outro. É, ainda, saber o que se passa no próprio corpo a ponto de poder acolher o corpo do outro como ele é, possibilitando, ainda que de maneira incerta, a experiência e o “acontecimento pedagógico”. O “acontecimento pedagógico”, segundo Meirieu (2006), concretiza-se ao percebemos o sentido do ofício de professor: um “não sei o quê” nos invade. Talvez, a alegria do encontro com o outro na relação de ensino-aprendizagem, ou quando nos sentimos modificados dentro dessa relação. O *acontecimento pedagógico* pode ser visto como uma experiência pedagógica. A experiência concretiza-se quando o conhecimento foi acessado e, sobretudo, sentido, corporificando o saber. Com efeito, o educador nos fala: “Entre o professor e as crianças, o acontecimento pedagógico existe, é palpável, está presente: a harmonia se produz espontaneamente, há um acordo entre as partes e a transmissão se realiza” (MEIRIEU, 2006, p. 15).

Observo de minha experiência como aluno do Trans-Forma que, além da transmissão dos ensinamentos e da autonomia dada ao aprendiz-bailarino, assim como da autonomia dada aos professores-bailarinos, ocorreu a construção de um caminho objetivo: o ensino aprendizagem de técnicas de Dança Moderna. Contudo, desse caminho, outros elementos e princípios ampararam e ampliaram esse aprendizado (acontecimento) técnico tornando-se intrínsecos a ele. O educador Philippe Meirieu (2006) chamaria esses *outros caminhos* de “uma dimensão oculta”, “um algo” que estaria presente na prática pedagógica que vai além de seus habituais contornos. Nas palavras do professor:

Pois, mesmo supondo que tudo esteja esclarecido, tanto nos conteúdos a ensinar como nas múltiplas tarefas impostas pela instituição, você bem sabe – embora nem sempre ouse confessar – que um “algo”, uma dimensão oculta, ao mesmo tempo muito pessoal e muito universal, que toca o próprio âmago do “projeto de ensinar”. Uma espécie de vibração particular trazida pelos professores e que já não é mais redutível à lista de competências necessárias para ensinar [...]. (MEIRIEU, 2006, p. 12)

Na espreita desse “algo oculto”, escavo de minha própria experiência, e apresento alguns elementos que provocaram uma “vibração particular” na composição pedagógica do Trans-Forma. São eles:

O amor,
O acolhimento,
A amizade,
O convívio com a diferença,
A alegria,
A liberdade para dançar (ser o que se é),
O espaço arquitetônico,
A autonomia dos professores,
A espiritualidade.

Dentre as muitas definições que o Trans-Forma pode vir a ter, ou a partir das quais pode vir a ser investigado, seja sob o ponto de vista educacional, seja filosófico, histórico, cultural, social ou artístico, ele era um espaço-escola e que, como afirma a artista Dudude (2016), ia além do exercício técnico de formação de um bailarino,

Era uma escola de vida! [...]. Hoje em dia, eu já dei aula em muitas escolas, e eu nunca fui numa escola igual ao Trans-Forma. As coisas mudaram, né? Mas, o Trans-Forma era uma escola de gente que queria fazer alguma coisa, que queria o avanço de cada um como pessoa no mundo, não como bailarino. Você vai dançar se você quiser, mas vem aqui viver, né?

Nesta “escola de vida”, então, ensinava-se a viver? Uma pergunta inquietante e que deflagra uma abertura para se pensar os modos e os modelos educativo-formadores. Aqui se alinham questões ligadas aos princípios de uma estruturação pedagógica que englobariam toda a comunidade que dela participa. Estabelece-se a tensão entre o que é o Ideal e o que é possível ser feito dentro do ambiente escolar com suas demandas jurídico-burocráticas, pessoais, desejos, objetivos e finalidades. A questão envolve, ainda, o mundo de hoje; de maneira a refazer a pergunta: é possível se ensinar a viver aos jovens de hoje, nos dias de hoje, no mundo hoje? O que se mostra desse panorama educativo atual? Adentrarei às essas questões posteriormente, mas, por ora, escuto as palavras de Skliar (2014b, p. 196):

A questão sobre se é possível ensinar a afirmar a vida só encontra certo tipo de resposta se a educação é pensada, não sob a urgência mesquinha de uma obrigação moral a ser padecida, mas como aquele tempo e espaço que abre uma possibilidade e uma possibilidade à presença do outro e, sobretudo, a existência, a toda existência, a qualquer existência de qualquer outro.

Estar em formação no Trans-Forma era estar com o outro, era viver com o outro, “[...] se é que o outro o deseja. E que *o outro queira* supõe pensar o outro não só como só como presença, mas também como existência” (SKLIAR, 2014b, p. 198).

Nesse modo de vida-Trans-Forma, em que o outro era valorizado como presença e existência, se fundiram quatro características relevantes que nortearam a pedagogia neniiana: o amor educativo, a brasilidade, a igualdade, o compartilhamento.

Primeiramente:

1 - **o amor educativo: acolhimento e cuidado**; 2 - a busca pela nacionalidade e pelo gestual do povo brasileiro: **a brasilidade**; 3 - a filosofia de uma **dança para todos** presente no trabalho: **a igualdade**; 4 - **as parcerias** que Nena desenvolveu ao longo de todo o processo pedagógico e artístico, sempre gerando **o compartilhamento** ⁶⁰

Assim, formam-se quatro pilares, embora possam vir a serem mais, muitos mais; outros “quatro” pilares. Por ora, intuitivamente ordenados:

5 – A aprendizagem significativa, a curiosidade (investigação), a espiritualidade, a alteridade; 6 – A dança (a inquietude pela dança que tinha Marilene Martins), a liberdade, o autoconhecimento, a criação; 7 – O desejo, o impulso intuitivo, a experiência e o acolhimento.

Até aqui, temos dezesseis pilares. Mas, outros ainda emergem:

8 – O movimento, a alegria, a amizade, a diferença; 9 – A História, a filosofia, a sociedade e a modernidade.

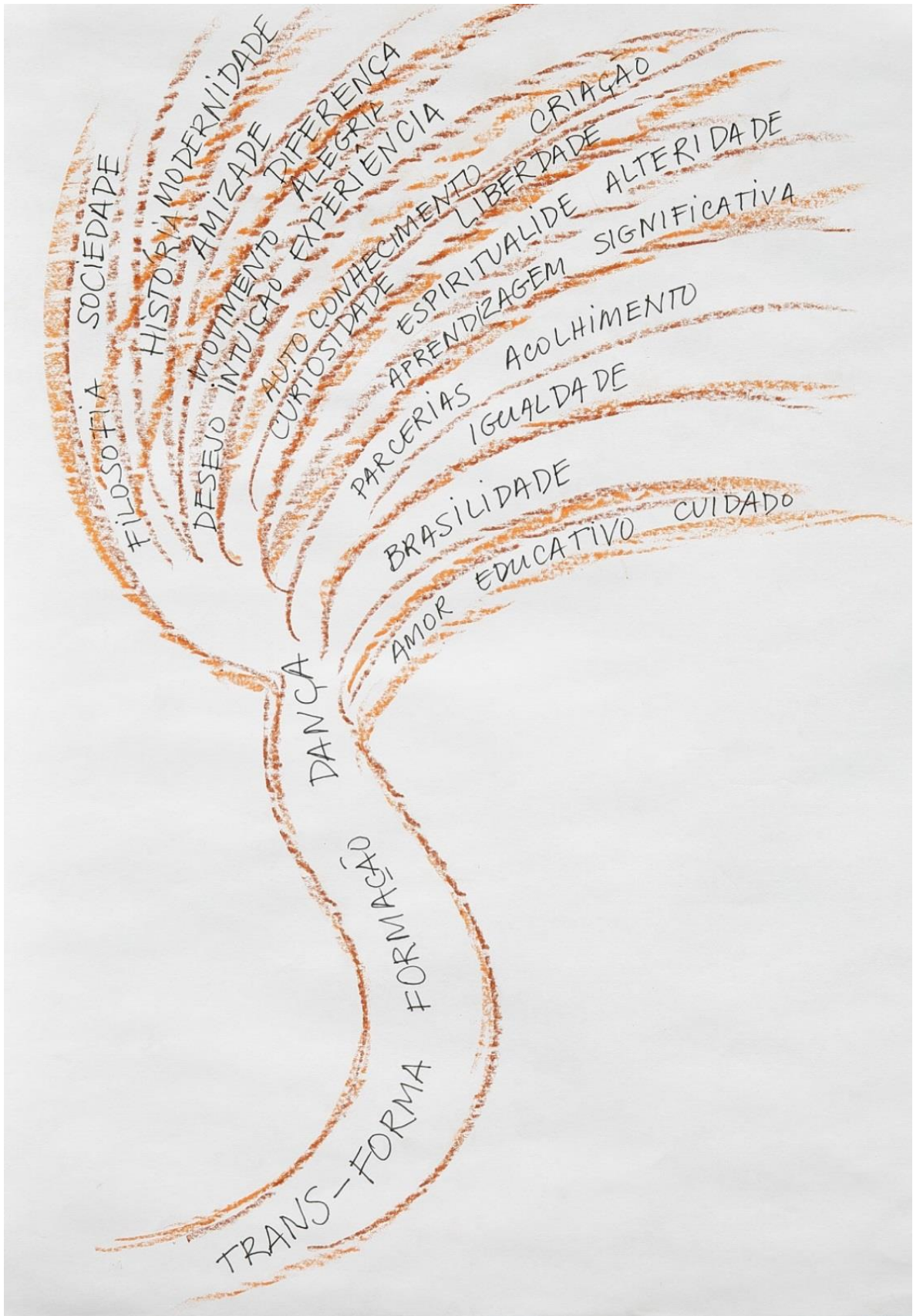
Tantos olhares possíveis, tantos “sobrevoos” (BENJAMIN, 2012)⁶¹ sobre um caminho até avistá-lo na paisagem de quem o sobrevoa, se desenhando como uma Poética, como “árvore” plena de ramificações. A pesquisa elege e mapeia um tronco generoso. Do sobrevoos, desço e caminho. Contemplo *Uma Árvore da Formação*⁶²:

⁶⁰ No tópico 3.3 deste Capítulo indicarei as parcerias desenvolvidas por Marilene Martins.

⁶¹ “A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano [...]”. Cf. Benjamin, 2012.

⁶² Sugestão de imagem como representação Poética desse processo de ramificação, próprio dos lugares e dos espaços de produção artístico-cultural, espaços de conhecimento, de formação do homem. Espaços pedagógicos que deram “certo”, em que “algo” ali se passou.

Figura 6 - Mapa Trans-Forma: estudo para possibilidades de investigação.



Em seu já mencionado discurso proferido no ano de 1992, quando foi condecorada como cidadã honorária de Belo Horizonte, Nena relembrou seus objetivos ao fundar a escola:

A semente foi plantada e já começava a desabrochar. Ao fundar o Trans-Forma em 1971, dei início em Belo Horizonte, ao ensino da dança moderna. Queria uma dança para todas as idades, todos os corpos e condições, onde as pessoas pudessem “se dizer” através do movimento. Despertar aquela dança que pode estar adormecida em nós. Recuperar o simples, o natural, o orgânico. Descobrir o prazer do movimento. Uma dança com muita consciência corporal e uma certa técnica, mas sem o objetivo de formar bailarinos profissionais. Acho que minha maior contribuição foi justamente na parte de transformação e humanização da dança, começando pela humanização dos bailarinos. Criar um ambiente de camaradagem, de ajuda recíproca, sem distanciamentos [...].⁶³

Com essas palavras, Nena deixa transparente seu desejo por desenvolver uma dança cujo cerne não está no profissionalismo, mas na formação humana daquele que, com a dança, irá se des-envolver. Nena aspirava uma **dança para todos!** De certa forma, a dança como um *bem comum*, e que pudesse ser despertada de nosso interior, pois, nele, a dança já existe. Profícua também é sua preocupação com o ambiente onde esta dança seria realizada, ou seja, num espaço-escola que pudesse assim, acolher a todos de maneira horizontal e sem preconceitos. Sobre esta característica da escola, as palavras de Masschelein e Simons (2014, p. 10) reverberam: os autores defendem uma escola que

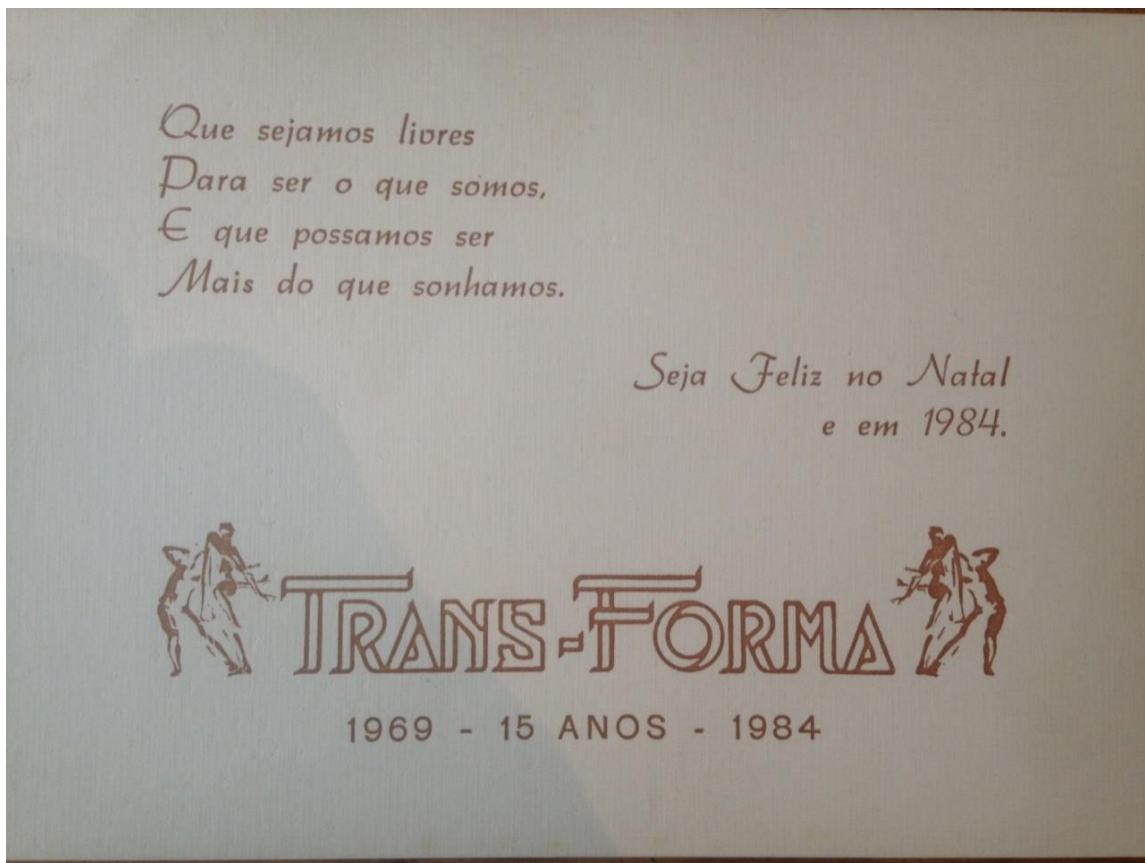
[...] transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentes de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo.

Em sua trajetória, o Trans-Forma foi revelando e modificando mundos por meio de suas práticas e de seu modo de pensar-dança. Essas revelações não estavam presentes somente no espaço da sala de aula, mas também nos espetáculos criados pela escola e pelo Trans-Forma – Grupo Experimental de Dança. Contudo, destaco que as encenações criadas pelo Grupo de 1971 a 1988, não serão contempladas aqui, mesmo sabendo que a criação de um espetáculo pode ser um componente pedagógico-educativo. No entanto, vale lembrar que os intérpretes que compunham o Trans-Forma/Grupo Experimental de

⁶³ MANUSCRITO: *Discurso Prêmio de Cidadã Honorária*. Redigido por Marilene Martins em 1992. Acervo de Marilene Martins.

Dança eram, na maioria das vezes, também alunos e/ou professores da escola e, certamente, refletiam no espetáculo uma característica de sua formação oriunda da escola: a **liberdade**⁶⁴ para criar e para dançar. Essa liberdade é reconhecida por muitos dos entrevistados e afirmada em um cartão de Natal criado pela Escola:

Figura 7 - Cartão de Natal do Trans-Forma Centro de Dança Contemporânea (1983).



Fonte: Acervo Marilene Martins

Esta liberdade pode ser percebida, ainda, por meio dos escritos de Nena. No discurso de 1992, Nena relembra as palavras do jornalista Luiz Carlos Bernardes. A matéria refere-se ao espetáculo *Kuadê Juruna Mata o Sol* (1980)⁶⁵, uma criação coletiva sob a

⁶⁴ “[...] Não é uma liberdade política (em relação ao poder ou à autoridade), nem jurídica (em termos de direitos), nem ainda uma liberdade econômica (no sentido de liberdade de escolha, por exemplo). O entendimento pedagógico da liberdade significa simplesmente que os seres humanos não têm um destino natural ou social dado, e portanto, são capazes de formar-se a si mesmo e de dar direção ao seu destino [...]” (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 188)

⁶⁵ “Kuadê Juruna Mata o Sol resultou de uma pesquisa de ritos indígenas. A lenda abordava toda uma simbologia relativa à importância do dia e da noite nas atividades desenvolvidas pelo índio, para sua sobrevivência, no meio ambiente em que vive, revela-nos também a simplicidade, a pureza de interpretação de nossos índios, em relação às coisas da vida.” (MANUSCRITO: *Discurso Prêmio de Cidadã Honorária*. Redigido por Marilene Martins em 1992. Acervo de Marilene Martins.)

orientação de José Adolfo Moura. Segundo Nena, Bernardes escreveu sobre uma das apresentações que assistiu desse espetáculo do Grupo Trans-Forma. As palavras de Bernardes dão a entender que o objetivo de Nena – trazer à tona uma verdade própria, livre de aprisionamentos conservadores – estava se concretizando. Vejamos:

A dança mineira procura uma cara própria – tira o fraque e veste jeans. Em Kuadê isto fica claro. O Grupo procura uma nova estética para a dança, tentando desburocratizá-la do academicismo do clássico pelo clássico, ao mesmo tempo em que busca explorar novos espaços para a dança, que surgem naturalmente. Uma nova soltura com a postura, a criatividade, e, em uma etapa posterior, um trabalho que exige mais fôlego. A descoberta da expressividade dramática do bailarino. Agora, com a priorização da criatividade, chega-se a importante conclusão: O bailarino pode trazer à tona suas emoções mais profundas, e o fazendo dar a sua visão de mundo o que enriquece seu trabalho e o liberta da forma pela forma. Os jovens dançarinos do Trans-Forma não são empertigados ou dóceis cisnes. Suam, criam, cheiram, viram bicho, são gente a fazer esse alegre ritual da dança desritualizando-se da ditadura dos músculos tensos, principalmente os faciais. O Trans-Forma não representa – apresenta-se. Desnuda-se para desnudar o balé de convenções, conservadorismos, que aprisionam o intérprete e o espetáculo. E a atmosfera que exala do espetáculo é a do descompromisso com o sucesso. Juruna está inserido numa leva de espetáculos que antecipam o novo movimento sociocultural do país; tanto questiona a própria dança, como estruturas sócio-políticas, se abre à criatividade do intérprete e opta pelo ludismo. (BERNARDES, 1980, s/p)

Figura 8 - Grupo Trans-Forma em *Kuadê Juruna Mata o Sol* (1980).



Fonte: Acervo Marilene Martins

Na passagem do artigo de Luís Carlos Bernardes percebe-se a presença de elementos que, logo de entrada, me permitem inferir alguns elementos característicos presentes tanto no grupo como na escola: a alegria, a liberdade de criação e interpretação e a ausência de uma preocupação com a criação de um produto (resultado) de sucesso. Sob esta perspectiva, a escola se projeta a cumprir seu papel ou sua função de maneira “desinteressada” do sucesso e da criação de um produto para o mundo do trabalho. Isso aproxima o TF do compromisso que o aprendiz deveria ter em seu fazer cotidiano, ou seja, praticar o prazer de estudar distanciando-se de uma projeção para o mercado que, muitas vezes, projeta o trabalho artístico a serviço do capital econômico. Assim, longe da obrigação de lançarem-se como um produto, os artistas (ou a arte) acabam por se aproximarem do estudo e da prática e, logo, da vida. Dessa maneira, a escola cultivava a possibilidade de aprender pelo prazer e pela alegria de aprender, e não por sua finalidade. De acordo com os filósofos e educadores belgas, as escolas deveriam alcançar “[...] o conhecimento pelo bem do conhecimento, e habilidades pelo bem das habilidades [...] não uma experiência de ‘ter de’, mas sim de “ser capaz de”” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.92).

Lydia Del Picchia em entrevista reforça a questão supracitada:

[...] era de fato um lugar de abertura, de prazer, de descoberta, até porque muita gente falava que era um lugar de... não era de gente que era profissional... Eu acho que tinham várias, tantas variedades, tantas coisas acontecendo ali. Porque era o lugar de amadores mesmo! Que amavam muito! (DEL PICCHIA, 2016)

Encontro outras pistas para a construção desse pensamento amador, respaldado, primeiramente, na conjunção do binômio dança (arte) e vida. Binômio que propõe atravessamentos e nos lança na experiência Poética. Nas palavras de Dudude (2016) sobre o conteúdo das aulas, é dito:

Então, uma coisa amarrava na outra, e eu acho que tinha mais uma coisa... quer dizer (reflexiva) isso é aula de arte! Isso não é aula só de dança. Só de dança no sentido de faz a sequência, repete, repete, faz bonitinho, não erra nada... Não era isso não. Tinha uma poesia entre as coisas.

A expressão usada por Dudude, *uma poesia entre*, cria uma rede de remetimentos. Poesia sugere inversão (“dizer” de outra forma), sugere contemplação, invenção,

inconclusão, delírio, desvios e vertigem. Esses sentimentos estavam presentes no universo de Nena (em sua forma de olhar para a dança-vida). Em um de seus rascunhos poéticos, Nena afirma esta perspectiva. Em sua escrita (localizada em seu acervo pessoal), alimentada de poesia e de um modo ampliado de se dançar-no-mundo, o bailarino é a sua inspiração:

Para Bailar

O bailarino
Carrega a alma nos olhos
e tem nos gestos
___ espaços ___

Anda por caminhos inusitados
E colore a vida com
Música – dança – teatro
Não é bem filósofo
Mas vira o **mundo pelo avesso** e girando-saltando

Ele nos mostra seus dois lados
Que às vezes chegam
A ser dez
Depois nos fala da respiração – da bunda no chão
E sabe que também a queda
Faz parte do jogo
Nos ensina a desatar
Os **nós físicos** e da mente
--- bailarino não mente ---
Só contorce um pouco o corpo
E **distorce** o que ouve

Rasga o espaço deixando o rastro

E vai seguindo
Prá frente – pro alto
Prá frente e mais alto
Até **desaparecer** no todo
E virar puro – energia (grifos meus).

Figura 9 - Coreografia: *Missa Breve* (1974).



Fonte: Acervo Marilene Martins

A vida se afirmava na prática pedagógico-educativa dentro do Trans-Forma por meio do modo como a dança era generosamente sentida e transmitida por Nena. O respeito por cada um e por qualquer um permitia a aproximação e a consciência da *vida que dança em todos* e da *dança da vida de cada um*. O princípio da igualdade⁶⁶ estava na concepção, primeiramente, de uma dança para todos. Em “Educar como singularidade” (trecho do livro *Desobedecer a linguagem: educar*), Skliar (2014a, p. 201) afirma que

[...] para dissolver a oposição entre o singular e o comum, talvez seja preciso dizer que educar se educa qualquer um e cada um. *Qualquer um* quer dizer isso mesmo: qualquer um, sem nenhuma intenção pejorativa e sem a obsessão de saber tudo sobre o sujeito [...]. Se não nos dirigíssemos a qualquer um, seria impossível conversar pedagogicamente. Essa é a noção de

⁶⁶ “[...] A igualdade pedagógica tem um duplo sentido: admitir que cada um como estudante é capaz de aprender (e estudar/exercitar-se) e admitir que há uma matéria e assunto escolar comum – a fim de ser capaz de renovar o mundo – para cada um dos estudantes.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 189).

igualdade mais reveladora e mais certa: um amor à primeira vista, que considera qualquer um, sem exceção, igual a outro qualquer.

Desse modo, como um bem comum, a prática educativa no Trans-Forma respeitava e valorizava a singularidade de seus aprendizes, o modo como cada um assimilava e recriava o seu aprendizado, pois,

[...] é evidente que aquilo que se ensina produz efeitos diferentes em cada um. Se o começo da conversa educativa é a igualdade, seu destino é a singularidade. Entre qualquer um e a singularidade se interpõe a arte de educar, ao tentar saber em que momento aquilo que se oferece se dirige a qualquer um e em que momento se dirige a cada um. (SKLIAR, 2014a, p. 201-202)

Nena estava atenta ao comum e ao singular. Relembremos que ela, no discurso de 1992, afirmava que “[...] queria uma dança para todas as idades, todos os corpos e condições, onde as pessoas pudessem ‘se dizer’ através do movimento”⁶⁷. No Estatuto do Trans-Forma ⁶⁸, torna-se transparente sua preocupação com o *qualquer um*. Nele, lê-se:

- 1) O Trans-Forma, Centro de Dança Contemporânea, fundado em 1969, tem como objetivo o ensino da Dança Contemporânea aliada às demais artes, visando o crescimento artístico cultural e integral do indivíduo e da comunidade, através da difusão da dança para **o povo em geral**, principalmente, entre os estudantes. (grifo nosso)

No mesmo Estatuto, emerge a proposta que valoriza a singularidade de seus alunos, objetivando-se assim, a cada um, a autodescoberta para o desenvolvimento do ser-no-mundo.

O Estatuto ainda propõe:

- 1) Ajudar o aluno na sua busca como ser humano, dando-lhe uma maior percepção e consciência do seu corpo para que possa sentir a relação desse corpo com o universo.
- 2) Desenvolver sua sensibilidade artística, aliando-se a **seu gesto e a sua emoção**, para que a dança possa apresentar a totalidade de seu ser. (grifo nosso)

⁶⁷ MANUSCRITO: *Discurso Prêmio de Cidadã Honorária*. Redigido por Marilene Martins em 1992. Acervo de Marilene Martins.

⁶⁸ MANUSCRITO: *Estatuto Interno do Trans-Forma Centro de Dança Contemporânea*. Belo Horizonte: 1981?. Acervo de Marilene Martins.

Desse modo, Nena dissolvia as oposições entre o comum e o singular. Além da democratização da dança e da seriedade de seu compromisso em seu ofício, ela tinha no **acolhimento** uma virtude, uma qualidade e também um aliado que possibilitava a cada aluno ser aceito e aceitar-se como se é, e assim ser levado a *ser o que se é* (LARROSA, 2006), desenvolvendo sua singularidade.

O Trans-Forma acolhia, abria suas portas, indiscriminadamente e naturalmente. A professora Lúcia Ferreira⁶⁹, em entrevista concedida, reforça o dado:

Acho que o que mais me chamava a atenção era uma coisa que a gente não elaborava na época, isso é uma coisa que a gente sente agora, mas que na época a gente nem defendia e nem levantava nenhuma bandeira: era a possibilidade, era o respeito às diferenças. O Trans-Forma tinha de tudo: tinha quem queria ser profissional de dança, quem não queria (que queria fazer só um trabalho consciente com o corpo, um trabalho que fosse leve). E o que mais chamava a atenção, agora elaborando, é isso: é esse respeito assim às diferenças: tinha alto, baixo, gordo, magro, intelectual, não intelectual... e eu acho que isso era uma coisa muito forte, mas deixando claro que isso acontecia naturalmente. A gente – O Trans-Forma - não era assim porque isso não era uma bandeira, não precisava ser uma bandeira... As turmas tinham profissionais liberais, tinham artistas de outras áreas, tinham alunos que queriam ser bailarinos, e essa convivência era toda muito harmoniosa. (SILVA, 2016)

Nas imagens a seguir, podemos observar o sentido progressivo de uma das vivências criativas realizadas na escola. Nessa vivência pode-se observar a “mistura”, o envolvimento entre os alunos, assim como, desses com o material utilizado.

⁶⁹ Lúcia Maria Ferreira Rodrigues da Silva foi bailarina e professora do TF. Ferreira foi professora da Escola de Teatro do Cefart (Centro de Formação Artística e Tecnológica) da Fundação Clóvis Salgado/Palácio das Artes onde ministrou aulas de preparação corporal para atores, além de coordenar os projetos educativos dentro do Programa de Extensão.

Figura 10 - Vivência dos alunos com jornais (preparação) em aula da Professora Dorinha Baêta (anos 80).



Fonte: Acervo de Gabriela Christófaró.

Figura 11 - Vivência dos alunos com jornais (em desenvolvimento) em aula da Professora Dorinha Baêta (anos 80).



Fonte: Acervo de Gabriela Christófaró.

Figura 12 - Vivência dos alunos com jornais (relaxamento) em aula da Professora Dorinha Baêta (anos 80).



Fonte: Acervo de Gabriela Christófaro.

Figura 13 - Vivência dos alunos com jornais (finalização) em aula da Professora Dorinha Baêta (anos 80).



Fonte: Acervo de Gabriela Christófaro.

2.3 O Método Trans-Forma: uma “mistura” significativa

No Trans-Forma trabalhávamos a execução do gesto, que deveria partir de dentro para fora; uma forma de virar o corpo pelo avesso, não só no sentido anatômico de conhecê-lo, mas também, no melhor sentido, para assim dar uma força maior, uma expressão mais verdadeira ao movimento. Partíamos da ação para a quietude, do silêncio para a palavra, da palavra para os jogos lúdicos. Tudo que se relacionava ao corpo, ao íntimo, às nossas raízes era aceito com liberdade.⁷⁰

Movida pela inquietude e pela curiosidade amorosa, Nena acercou-se de parceiros, professores, artistas da dança e do teatro, encenadores e produtores culturais, profissionais da experiência somática, das artes visuais e da música. Segundo as anotações de Nena, fizeram parte deste “caldeirão” de técnicas e estilos, os profissionais: José Adolfo Moura (Sensibilização e Improvisação), Jura Otero (Expressão Corporal), Klauss Vianna (Dança Moderna), Rolf Gelewski (Concentração e Expressão, Improvisação, Estruturas Sonoras, Movimentação Espontânea e Criativa, Filosofia da dança e a Dança do Ser), Lourdes Bastos (Técnica de Dança Moderna), Betina Bellomo (Técnica de Dança Clássica), Freddy Romero (Técnica de Martha Graham), Max Markstein (Técnica de Dança Clássica), Ivaldo Bertazzo (Dança Moderna e Belly dance), Paulo Baeta (Dança Moderna), Carmem Paternostro Schaffner (Expressão Corporal, Dança Contemporânea), Graciela Figueroa (Expressão Corporal e Rítmica), Maria Helena Andrés (Palestra: Arte e Meditação), Stephane Dosse (Dança Clássica), IloKrugli (Curso de Teatro), Eid Ribeiro (Iniciação ao Teatro), Angel Vianna (Consciência dos Movimentos e Jogos Corporais – A Linguagem de Nosso Corpo), Rufo Herrera (Música para Leigos), Ila Zadrozny e Sílvia Tessuto (Movimentação e Rítmica: Movimentos na barra e movimentos de intensidade), Mestre Malandrinho (Capoeira), Paulo Buarque (Dança Contemporânea), Luís Arrieta (Dança Clássica), Geraldo Vidigal (Folclore), Denilto Gomes (Dança Moderna), Marlene Silva (Dança Afro Primitiva), Darius Hochman (Dança Clássica), Jean Marie Dubrul (Dança Clássica e Clássico Moderno), Alberto Margarido (Sapateado e Flamenco), Vilma Vernon (Dança Jazz), Diana Rigel (Sensibilização e Controle Muscular), Maria Amália Martins (Noções de Rítmica).

⁷⁰ MANUSCRITO: *O corpo pelo avesso*. Redigido por Marilene Martins em 197?. Acervo de Marilene Martins.

Nena estava sempre perseguindo o que era novidade, indo atrás de técnicas e profissionais, as quais ela achava prudente conviver com a escola naquele momento. Sobre esse movimento de investigação, Del Picchia, em entrevista à Christófaró (2010, p. 46), observou:

Ela tinha uma liberdade muito bonita [...]. Eu acho que a Nena é símbolo disso: “É lá que tá o estudo, é no Rio de Janeiro”? Então, eu vou morar no Rio de Janeiro. É nos Estados Unidos? Então, eu vou lá. Vou pra Nova Iorque, vou estudar lá. Ah, é na Europa agora? Então, eu vou pra Europa.

Assim como Skliar sugeriu que o “[...] educador deveria viajar. E convidar a viajar” (SKLIAR, 2014b, p. 28), Nena viajava, observava, estudava, experimentava e se atualizava. Atenta às danças que estavam sendo feitas no mundo, às técnicas de trabalho corporal e de formação integral do indivíduo, ela se inspirava, criava adaptações, inventava novos modos de fazer. Um exemplo é revelado por Dorinha Baêta ao se referir ao momento de regresso de Nena de uma viagem que realizou na Europa ao lado de Klauss e Angel Vianna. Segundo Baêta:

Marilene voltou com uma riqueza de material muito grande, e eu me lembro dela dizer assim: “Nossa! Nós vimos uns movimentos lá... atividades que são feitas com máquinas, mas nós podemos fazer! Eu anotei tudo isso... nós podemos fazer esses movimentos aqui sem máquinas, nós podemos utilizar o movimento como o exercício de pressão, imaginando que a gente tá fazendo uma pressão contra o ar e construir novas sequências a partir daí” [...]. Que foram dessa viagem que ela fez e daí veio um movimento muito grande que foi o movimento da Consciência do Movimento, e depois hoje, assim... analisando, lembrando disso com detalhes, esses elementos de consciência corporal tão sutis, tão profundos, tão bem elaborados...eles foram dando uma passagem para o que eu fui vendo depois surgir na fisioterapia com o RPG, e depois no processo foi se tornando Pilates. Então, tudo isso que a gente vê: RPG, Pilates... que eles viram lá e que eles foram trazendo e trazendo como uma consciência. (BAETA, 2016)

Observa-se por este relato a maneira natural, fluída, com que as coisas iam acontecendo no Trans-Forma. Nena inspirava-se em alguma técnica e arriscava-se a criar adaptações.⁷¹ Nena era intuitiva e acertou em seguir sua própria intuição. Segundo Dudude (2016):

⁷¹ Anos mais tarde, quando vim a fazer aulas do Método de Joseph Pilates, reconhecia alguns daqueles exercícios; movimentos que me eram familiares, os quais eu já havia experimentado em meu corpo.

Ela estava obedecendo algo maior que ela [...] que ia provocar uma mudança no Brasil, né? Porque aqui, por exemplo, Graciela Figueroa, o primeiro lugar que ela veio foi Belo Horizonte. Oscar Arraes foi Belo Horizonte, né? Denilton Gomes, Ivaldo Bertazzo...

Vale lembrar que muitos dos profissionais que ministraram cursos na escola viriam também a trabalhar com o Trans-Forma, dentre eles: José Adolfo Moura, Angel Vianna, Graciela Figueroa, bem como, Paulo César Bicalho, Eid Ribeiro, Carlos Rocha, Bernardo da Mata Machado que, dentre vários outros, se dedicariam aos trabalhos com o Grupo.

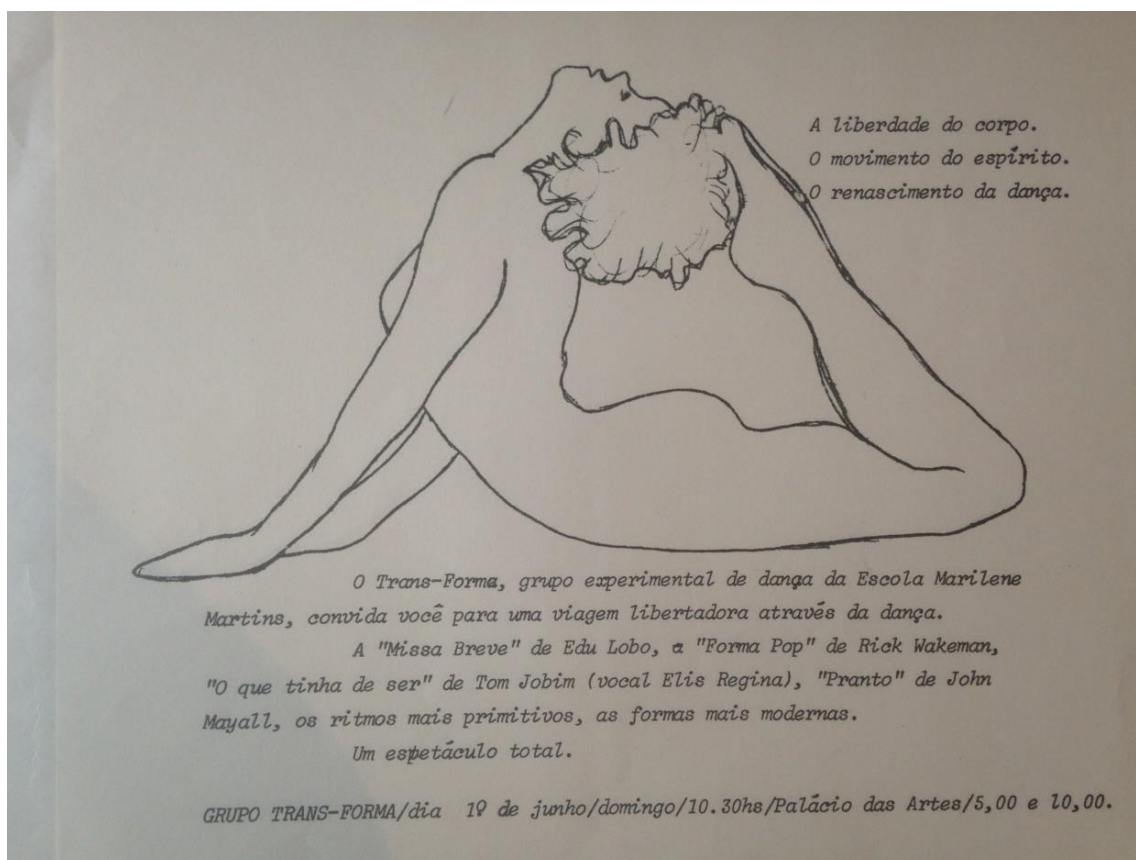
Esses encontros, deveras significativos, levariam Nena a sentir, criar e fundamentar uma metodologia que cultivasse em seu seio, uma certa *dimensão oculta*, pois, para ela,

A dança liberta a mente, o sentimento e a emoção. Mas, é, sobretudo ação. Ação para dentro e ação para fora. Por isto é encontro consigo mesmo e encontro com o outro. Dançar é buscar o que está fora, mas também o que está oculto. É levantar os véus, é se apossar do todo. Por isto é união.⁷²

Sob a perspectiva acima, Nena, assim, celebraria os objetivos de sua dança. Objetivos que podem ser verificados em um programa da Escola de Dança Moderna Marilene Martins (ver Figura 14, a seguir), e que poderiam ser pensados como objetivos ocultos da artista.

⁷² MANUSCRITO: *Dança é vida*. Redigido por Marilene Martins em 197?. Acervo de Marilene Martins.

Figura 14 - Convite para apresentação do Grupo Trans-Forma (1977).



Fonte: Acervo de Marilene Martins

Muitos dos professores convidados a darem cursos na escola nela deixaram seus rastros, ou seja, muitos dos exercícios transmitidos eram incorporados, recriados e apropriados como conteúdo técnico da escola. Em entrevista, Dudude (2016) relembra: “Aí, ela falou: olha, nós vamos chamar a Mercedes Batista. Aí, chamava a Mercedes e a gente fazia aula e aí, a gente ia fazer uma sequência com tudo que a gente aprendeu, né? Então, essas coisas de montar, né?”.

Não só a sequência de Mercedes Batista, mas tantas outras foram criadas a partir desse procedimento, dos rastros de cursos e aulas ali ministradas. Dessa forma, pode-se inferir que a escola foi formada por uma mistura de técnicas de dança moderna, sem definir com especificidade uma técnica única. Criou-se, assim, fruto desse modo de fazer, algo que pudesse ser chamado de “um jeito Trans-Forma de dançar”⁷³.

⁷³ Permitam-me um aparte. Nos anos em que vivi na Europa (1988 a 1990), certa vez, fiz uma audição para um trabalho. A comissão examinadora me disse, ao final, que admiravam e gostavam do meu jeito de dançar, mas que não conseguiam definir qual técnica eu havia estudado, e perguntaram-me que “modelo técnico” era aquele que eu trazia comigo.

Contudo, ainda que não se pensasse nisso de maneira conceitual, Nena acaba por trabalhar na instauração de uma aprendizagem significativa (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980), pois os conteúdos eram acionados à medida que os alunos deles se apropriavam. Cada novo material ou experiência era determinada a partir daquilo que o aluno já dominasse. Segundo Arnaldo Alvarenga (2016), as “[...] coisas caminhando assim, ao mesmo tempo em que você ia fortalecendo e potencializando aquele potencial que você tem”.

A despeito da formatação do método, um programa de ensino foi criado e sistematizado. O método, a meu ver, foi construído a partir de três experiências:

- 1) da herança do aprendizado que Nena havia recebido;
- 2) dos conteúdos transmitidos pelos professores convidados e, às vezes, resignificados ou não (diferentes técnicas de dança moderna);
- 3) da disponibilidade e da experiência dos professores que ali estavam. Tudo feito junto, plenos de inventividade, de critério e cuidado.

Sobre essa experiência conjunta, Dorinha nos esclarece numa longa citação, mas que vale a transcrição:

Então, desde a construção das aulas, das técnicas de improvisação, das técnicas teatrais, da dança orientada pelo Ivaldo que foi incluída no terceiro ano, os trabalhos rítmicos da Graciela Figueroa que foi introduzido no quarto ou quinto ano então, cada um trazia elementos e sensibilidades para ela ir formatando o que que a pessoa precisa inicialmente. Por exemplo, um aluno chega... o que ele precisa para se chegar numa consciência plena do corpo? Onde ele tinha que começar? Ele tinha de começar pelos pés e pela base? Pela estrutura corporal, passando pelas consciências de postura de partes do corpo, para chegar ao todo? Então, primeiro ano era toda essa base que eu digo assim... de dar oportunidade da pessoa de chegar em si e se apropriar do eu próprio corpo, do seu próprio movimento, da sua própria alma, do seu próprio ser interno também... então, por isso que o primeiro ano era um ano fundamental. Que era um ano, como se dizia o bebê que está chegando à vida, como é que a gente vai construir esse primeiro ano de vida desse ser que está chegando? E aí, foi nessa evolução que foi se construindo respeitosamente o que é que o corpo era capaz de responder, pelo menos até o quinto ano... (BAETA, 2016)

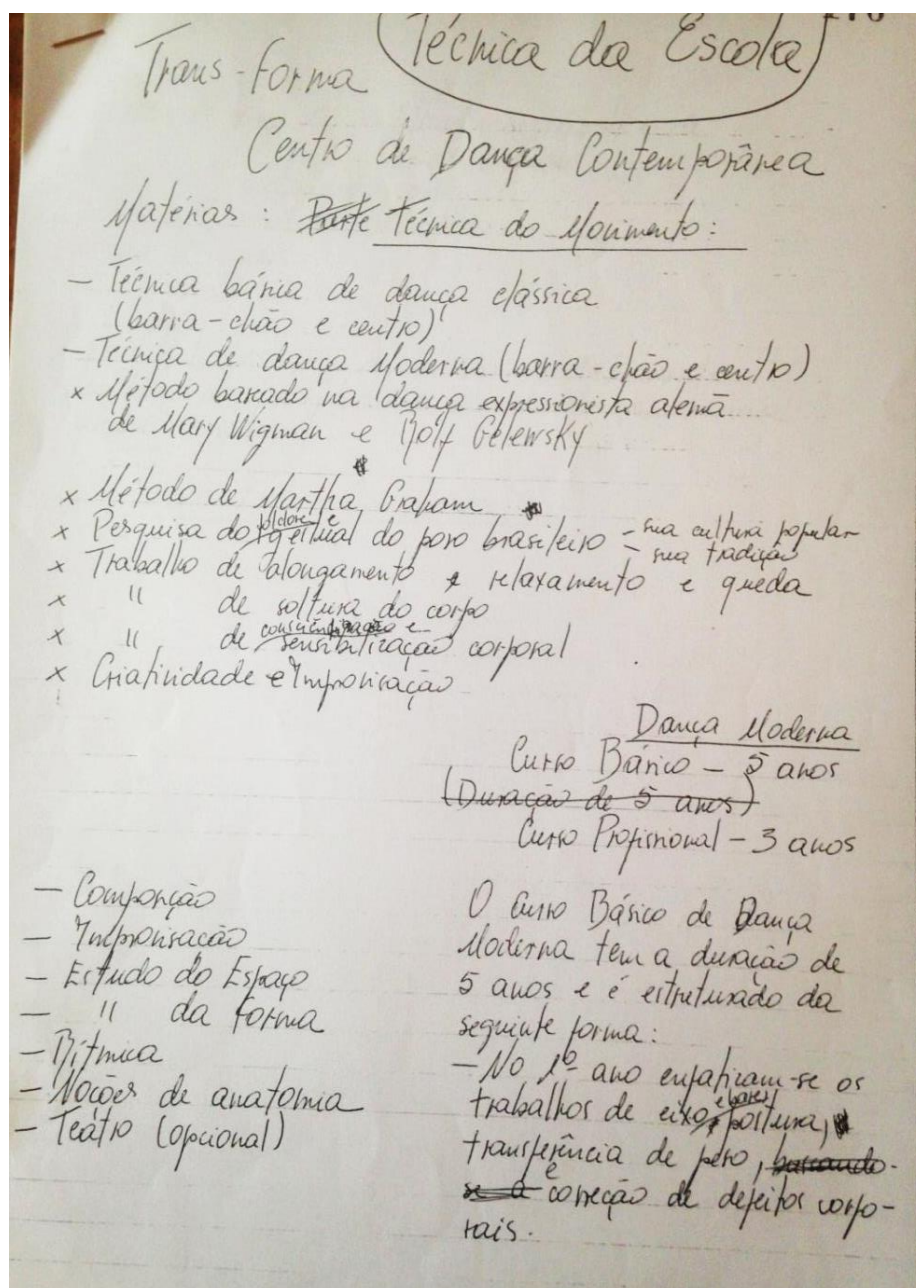
Dudude relembra a composição curricular e completa:

Primeiro ano, postura né? Era fundamental postura e consciência do corpo.
Segundo ano: braços, mas a postura e a consciência do corpo continuavam.

Terceiro ano: pernas. O quarto, eu acho que era saltos [...]. Soltura! Belly Dance [...] Aí, é claro que tinha postura no terceiro ano, trabalho de soltura, mas o foco era assim: postura, braço, perna... é... o quinto: quedas. Mas todos tinham tudo isso. Relaxamento, né? Consciência do corpo, aula de improvisação, aula de composição... (DUDUDE, 2016)

Quando pergunto a Dudude sobre a criação como um recurso metodológico no processo de ensino-aprendizagem, ela responde: “Isso! Todos tinham um pouquinho, mas todos tinham uma matriz” (DUDUDE, 2016).

Figura 15 - Manuscrito e esboço de composição curricular do Trans-Forma.



Fonte: Acervo de Marilene Martins

Dudude prossegue e chama a atenção para outro aspecto: a realização das sequências que levavam em conta a capacidade de retenção dos conteúdos pelos alunos (memória) de um determinado ano. Dessa forma, os exercícios técnicos eram também pensados sobre o tempo de duração dos mesmos. Segundo a artista: “Primeiro ano: frases curtas (Dudude se refere a frases de movimento). Segundo ano: a frase aumentava. Terceiro, ela aumentava mais. No quarto já virava sequência e pequenas danças, né? Pra você lidar com sua memória de movimento” (DUDUDE, 2016).

A seriedade com o trabalho desenvolvido na criação de um método se afirmava nos processos avaliativos de seus alunos. Embora fosse uma escola livre, Nena não descartava a possibilidade de a cada final de ano, convidar profissionais para compor uma banca examinadora. Assim, Nena transitava entre a liberdade de dançar e um certo rigor em relação ao desenvolvimento dos alunos. Dorinha esclarece:

[...] no final do ano assim... tinham sempre as provas, todos uniformizados. Fazíamos provas, onde vinham professores de fora, pessoas do Palácio das Artes para assistir, era feita uma avaliação e não eram todas as pessoas que passavam. Eram as pessoas que eram dedicadas, que realmente absorveram o contexto. Era uma escola muito bem formatada [...]. (BAETA, 2016)

Com toda sua leveza, Nena não deixava de lado o rigor investigativo na formação dos bailarinos e de seus professores. De acordo com Lydia Del Picchia,

[...] a Nena tinha um rigor muito grande [...]. Ela sistematizou o método, mas tudo muito estudado, o gesto estudado [...], Então não era simplesmente o prazer de dançar, da liberdade... não é chegar e vai fazendo! Acho que a liberdade não estava nesse lugar, mas no conhecimento e da pesquisa, né? (DEL PICCHIA, 2016)

Segundo Paulo Freire, pesquisa e ensino fazem parte de um mesmo núcleo, são inerentes uma ao outro, sendo parte mesmo do ofício do professor. Para ele:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2008, p. 29).

As técnicas de dança moderna formavam a base da metodologia da escola. Mas a transmissão dessas técnicas era somada à utilização de outras técnicas e recursos didáticos: técnicas da experiência somática (sensibilização, yoga, massagem, exercícios de respiração), rítmica corporal, improvisação, criação, composição, teatro. Dessa forma, Nena fundamentou um Método, criando, por meio dele, diferentes possibilidades de aproximação e apropriação do movimento. Sem dúvida, a estruturação (sistematização) do ensino técnico na escola é um grande mérito a ser reconhecido. Mas, o que provoca, de fato, esta investigação, era como os exercícios técnicos eram transmitidos. Talvez, a relevância reconhecida desse método, esteja em seus modos de articulação. Sobre isto, Arnaldo Alvarenga declara que

[...] tinham muitas formas de se aproximar do movimento, né? Tinha a execução do movimento em si e tinham outros modos de você chegar nele, por exemplo, que era uma coisa que você não associava de cara, que eram os trabalhos de ritmo. Por exemplo, fazer uma sequência de rítmica e entender aquilo como dança, como uma outra forma de aproximação do movimento e isso me dava uma perspectiva muito diferente [...] Você se aproximar da dança por um outro jeito de entender a música e não só a fruição... isso foi uma coisa que eu vivi dentro da escola [...] Você tinha aulas de rítmica. Eu comecei... eu comecei e isso me estimulou. (ALVARENGA, 2016)

Levar os alunos a compreender por outras vias, que não somente uma via direta (execução e repetição automatizada de movimentos): uma *aprendizagem mecânica* (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980) ou uma *prática bancária* (FREIRE, 2005)⁷⁴ foi um grande mérito de Nena. Este aspecto se torna relevante não só na formação do bailarino, mas também, na formação do sujeito, que passa a acessar outras áreas de (auto) conhecimento. No caso de Alvarenga, isso fez com que ele se aproximasse, por exemplo, da arte musical.

Outro aspecto interessante, não necessariamente referente à metodologia, mas ao componente do espaço físico da escola, era a presença de uma biblioteca. Muitos dos entrevistados revelam o prazer que sentiam em frequentar a biblioteca, e ali poderem se recolher. Lúcia Ferreira era uma dessas pessoas-alunas que frequentavam a biblioteca. Ela assim nos diz: “Eu ia quase que diariamente à biblioteca. Eu sempre tinha algum livro para ler, ou que eu levava (e aí eu me recolhia ou então eu tirava algum livro de lá para ler)” (SILVA, 2016).

⁷⁴ Conceito e ideia que serão abordados no Capítulo 3.

Os livros e/ou o espaço da biblioteca contribuíram para o recolhimento de Lúcia, como também para que Arnaldo ampliasse seu caminho de conhecimento. No espaço literário, Arnaldo também entrou em contato com pinturas que lhe aguçaram a curiosidade de conhecê-las com profundidade e pessoalmente.

Como já dito, Nena não pensava somente em formar bailarinos, mas artistas- pessoas. Lembrando Dudude: “Uma escola de gente que queria fazer alguma coisa, que queria o avanço de cada um como pessoa no mundo, não como bailarino” (DUDUDE, 2016).

O trabalho didático-pedagógico extrapolava uma formação somente técnica, e projetava-se na formação do ser. Dessa maneira, sua metodologia era ampliada a todo espaço pedagógico, não se vinculando somente ao (restrito) espaço das salas de aula e da execução de sequências de dança.

Mesmo que ainda fosse um método composto somente de técnicas, ele possuía em sua aplicação um modo muito característico, especial mesmo: o respeito aos limites dos alunos, a liberdade para experimentar o movimento, mas, sobretudo, a alegria e o cuidado para com todos que ali se encontravam no fazer-criar-inventar-aprender-ensinar dança e chegar sem rigidez à beleza da forma. Mais uma vez, a professora Dorinha relembra:

Se ela não tivesse me chamado para essa oportunidade (Dorinha se refere ao convite feito a ela por Nena, para se tornar professora da escola), eu não sei se poderia continuar... primeiro, foi a abertura que ela sempre teve para com todos, né? Nena sempre foi uma pessoa assim... muito aberta, muito acolhedora e isso me chamou muita atenção. (BAETA, 2016)

Lydia Del Picchia acrescenta e narra o acontecimento da dança em sua vida: “E de repente, a dança apareceu e a dança nesse lugar do Trans-Forma! Da permissão, sem modelar, formar sem formatar...”. Dessa forma, o depoimento de Lydia corrobora com o pensamento de Paulo Freire. Para o educador, “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]” (FREIRE, 2008, p. 14).

Dito isso, constato que uma *aprendizagem significativa*, seja por recepção ou por descoberta (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980), vai se desenhando, ganhando

forma e se realiza ali, no TF. Um método de aprendizagem ancorado, sobretudo, numa sistematização de exercícios técnicos, no cuidado com os corpos (próprio e do outro), no respeito e na compreensão dos limites individuais, no acolhimento de todos e na credulidade das potencialidades que cada sujeito possui. Por fim, Dorinha revela:

É isso, esse fator de acolhimento é algo que foi para mim muito diferente porque, por exemplo, depois que tive aulas com professores de clássico e outros mestres da dança e muitas vezes eram assim... bravos e, às vezes, tinham um olhar sobre a gente... era meio perfeccionista e não sei. E Marilene não! Com Marilene... ela sempre tinha um olhar acolhedor para a gente; isso foi o lugar que senti que abriu o espaço para uma nova linguagem. Então as pessoas chegavam para a gente; não importava se era preto, branco, se era gordo, se era alto... então, não tinha que ter aquele formato da bailarina, era acolhida a pessoa. (BAETA, 2016)

Acolher pessoas, educar pessoas e formar artistas-pessoas sem descartar o emprego dos ensinamentos técnicos; perceber o momento de aprendizado técnico com rigor, mas também com delicadeza e liberdade de experimentação foi uma das virtudes que Nena e seus professores possuíam. Como fazer isto nos dias de hoje, dentro das escolas de hoje, com os jovens de hoje, no mundo de hoje? Esta é uma das perguntas de minha Poética. Pergunta que continuarei a perseguir.

2.4 As maiores influências

*Mestres do corpo
Mestres da vida
Para sempre lembrados
Eternamente amados
Enquanto Klaus foi o coração e a intenção
Rolf foi o silêncio para ouvir a alma
Carlos Leite, a coragem para vencer obstáculos⁷⁵*

Diversos encontros e vivências foram possibilitando a Marilene Martins ir estruturando e formatando um programa para a escola. Um pensamento-sentimento-didático e uma proposta de método vão, aos poucos, como fruto de suas influências e de seu desejo, ganhando forma e autonomia. Das investigações realizadas, percebo dois momentos de sua vida que foram os mais pontuais e relevantes em termos estéticos e pedagógicos; elementos impulsionadores de onde Nena extrairia as bases conceituais de sua escola:

⁷⁵ MANUSCRITO: *Mestres*. Redigido por Marilene Martins em 197?. Acervo de Marilene Martins.

- 1) A convivência com Klauss Vianna e Angel Vianna;
- 2) O encontro com o alemão Rolf Gelewski, um dos herdeiros da escola de dança expressionista alemã.

2.4.1 Nena e Klauss

Da convivência de Nena com Klauss Vianna e Angel Vianna⁷⁶ brotou um elemento que viria influenciá-la profundamente na concepção da escola: **a brasilidade**. Ambos, Klauss e Angel possuíam tais metas “brasilianas” como investigação estética nos anos 1950, assim como, a descoberta da literatura e da poesia como fontes de inspiração para a criação dançante. Neste período, Nena, que havia frequentado, entre os anos de 1952 a 1955, a Escola e o Ballet Minas Gerais criados pelo *Maître* Carlos Leite⁷⁷, se desliga de ambos e ingressa como bailarina e professora na Escola e no Ballet Klauss Vianna (1956 a 1960). Essa mudança se dá em virtude de Nena se encontrar inquieta e insatisfeita com os paradigmas da dança clássica. Contudo, Martins não deixa de reverenciar seu mestre primeiro⁷⁸: Carlos Leite. Segundo ela, Leite “já demonstrava preocupação com a questão da nacionalidade na dança brasileira” (MARTINS, s/d). Além disso, a disciplina na dança e a perseverança, apreendidas do *Maître*, tornaram-se valores presentes em sua caminhada.

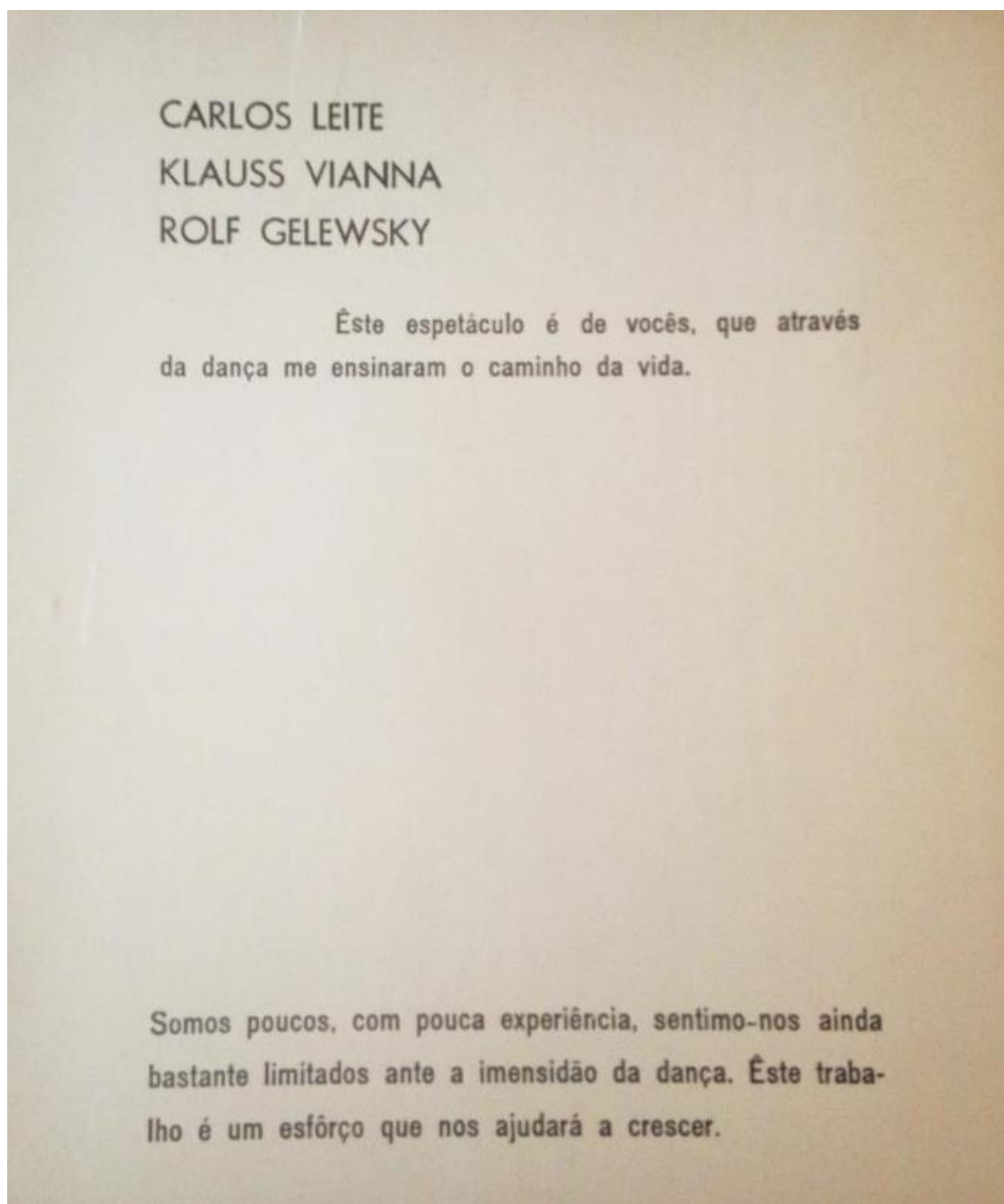
Nena reconhecia e valorizava seus mestres. Assim, ela os reverencia, declarando em um dos programas para apresentação da Escola:

⁷⁶ Klauss Vianna e Angel Vianna foram bailarinos formados em dança clássica pelo professor Carlos Leite. Dissidentes da escola de Leite, criaram juntos uma escola e o Ballet Klauss Vianna, e trabalharam na investigação de uma dança brasileira.

⁷⁷ Integrante “da primeira geração de bailarinos clássicos no Brasil. [...] Natural de Porto Alegre, nascido em 23 de julho de 1914 [...] Participa da criação do Ballet da Juventude, em que atua como bailarino e diretor de cena, ao lado do diretor e coreógrafo Igor Schwesoff (SUCENA, 1988, p. 362 apud ALVARENGA, 2002). Durante uma passagem do Ballet da Juventude, em 1947, FIG. 42, recebe convite do Diretório Central dos Estudantes (DCE) para criar aqui uma escola de balé clássico (VIANNA, 1990, p. 19-20 apud ALVARENGA, 2002), a primeira da cidade, fato que concretiza sua mudança para Belo Horizonte. Dessa forma, inicia-se aqui o trabalho ao qual Carlos Leite se dedicaria até o final de seus dias, o ensino de balé. Com ele nasce o Ballet de Minas Gerais, que, ao longo dos anos, após sucessivas transformações, tornou-se o que é hoje a Companhia de Danças do Estado de Minas Gerais.

⁷⁸ Em outro manuscrito (s/d), Nena reconhece, ainda, a influência que recebeu do artista José Adolfo Moura e sua pesquisa sonora, assim como, do Teatro Experimental.

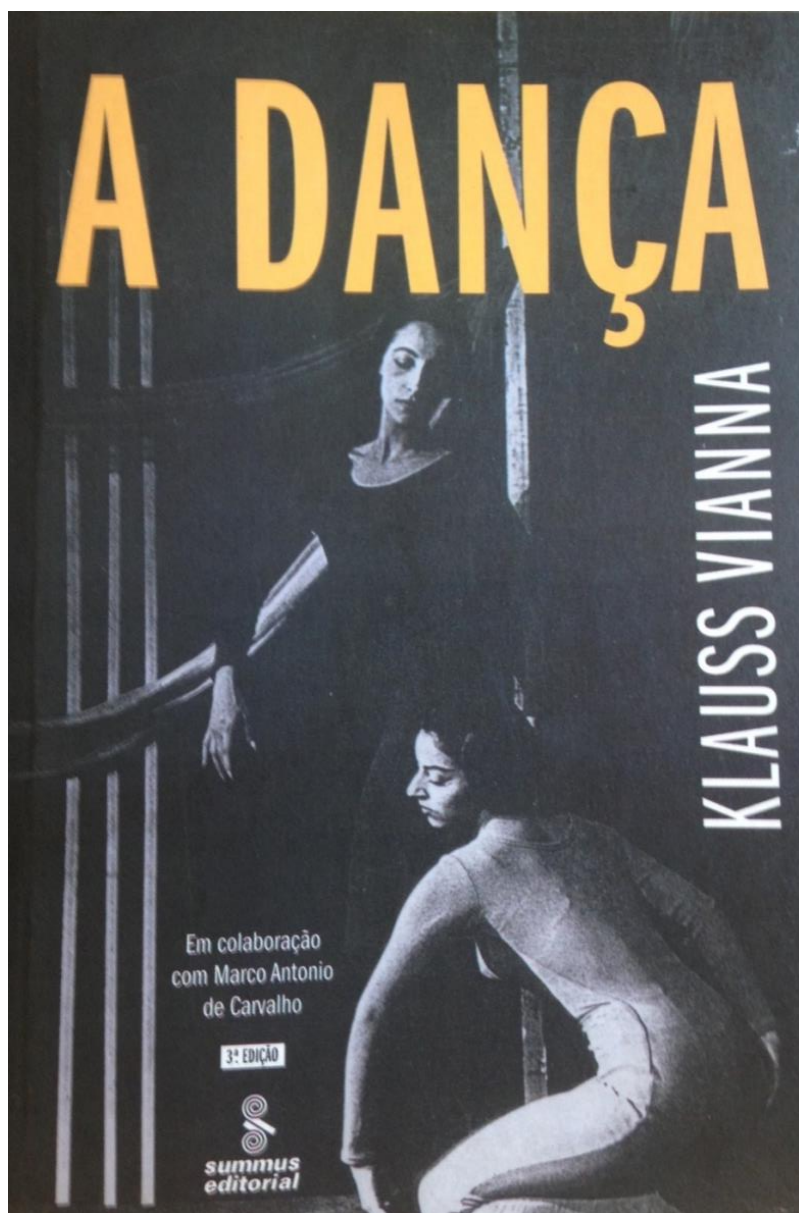
Figura 16 - Capa do programa da Escola de Dança Moderna Marilene Martins (s/d).



Fonte: Acervo de Marilene Martins

Apesar de reconhecer a maestria de Leite, no entanto, é com Klauss Vianna e Angel Vianna que Nena desenvolveu uma relação de amizade, respeito e cumplicidade. A artista, além de ter sido aluna de Klauss, foi parte do corpo docente da escola fundada por ele e Angel em Belo Horizonte no ano de 1956. Na escola dos Vianna, Nena ministrava aulas de Ballet Clássico. Simultaneamente, integrava o Ballet Klauss Vianna e suas criações coreográficas. Nessa época, junto deles, ela permaneceu por cinco anos.

Figura 17 - Marilene Martins e Angel Vianna em *O Caso do Vestido* (1960), em capa do livro *A Dança*, de Klauss Vianna.



Fonte: Vianna, 2005.

A amizade entre eles solidificou-se, chegando a viajarem juntos para a Europa e Estados Unidos, onde visitaram Centros de Dança, fizeram aulas e conheceram outras técnicas e artistas. Em um de seus manuscritos, a artista revela sua gratidão ao casal e afirma a orientação pedagógica recebida de Klauss na criação de sua escola, e da orientação administrativa exercida por Angel. Vejamos um pouco de suas impressões sobre o casal Vianna em mais um de seus textos encontrado durante a pesquisa de recuperação do acervo pessoal de Nena, certamente escrito após o falecimento de Klauss Vianna (1928 – 1992).

Uma energia muito forte os ligava.
Eles se separaram, mas nunca se desuniram.
Embora discordassem de tantas coisas, o caminho era o mesmo, a mesma
meta, e caminhavam de mãos dadas.
Angel é a terra e o fogo, é a que planta e aquece, nutre e mantém a vida.
Klauss foi sempre o ar e a água. Aquele que em tudo se dilui, e de tudo toma
a forma.
Como um camaleão, passa a ter a cor do espaço que ocupa.
Ambos, ao se aproximarem das pessoas, passavam a ter a cor delas e, bruxos
que sempre foram, ocultavam em seus corpos leves toda a alquimia do
contentamento, abrindo a percepção e a fantasia em toda gente que deles se
acercava.
Criar, recriar, transformar – era a bandeira que levantavam.
Angel, com sua energia de redemoinho faz a terra subir em espirais para o
infinito.
Pé – terra dentro,
Corpo, vida afora,
E lá vai extinguindo o peso e a pedra do seu caminho.
Constrói lépida seu mundo, deixando as portas abertas pra gente entrar.
Klauss anda mais devagar – mas sua cabeça corre na frente de seu corpo, e
está sempre a mil.
Agora seu corpo translúcido já pode voar.
Ô cabecinha danada, privilegiada, que o pescoço não consegue sustentar e o
coração não pôde aguentar..⁷⁹

Nena, Klauss e Angel conviveram em Belo Horizonte e, posteriormente, em Salvador, na Escola de Dança da Bahia onde ministravam aulas. Voltaram a se unir entre os anos de 1964 a 1966 na cidade do Rio de Janeiro. Juntos, alimentavam o sonho (não realizado) de formar o próprio grupo.

Nena retorna da cidade do Rio de Janeiro para Belo Horizonte, onde daria início à sua empreitada artística e pedagógica, enquanto Klauss e Angel continuaram a viver no Rio de Janeiro, mas se tornariam professores sempre convidados a ministrar pequenos cursos voltados para a sensibilização e consciência corporal na Escola de Nena. Segundo Nena: “a amizade nunca parou”. Marilene e Angel se tornaram parceiras, amigas, e mantiveram uma convivência mais íntima, com trocas mais constantes. Nena a admirava: “[...] é um anjo guerreiro, uma amiga de fé, minha irmã por afinidade”⁸⁰.

Klauss Vianna continuou atrás de suas inquietações na perspectiva de satisfazer a curiosidade que o movia: a busca por entender o corpo em sua totalidade, o

⁷⁹ MANUSCRITO: *Angel e Klauss*. Redigido por Marilene Martins em 199?. Acervo de Marilene Martins.

⁸⁰ MANUSCRITO: *Angel e Klauss*. Redigido por Marilene Martins em 199?. Acervo de Marilene Martins.

desenvolvimento da individualidade do bailarino, as relações entre a dança e a experiência humana. Klauss irá desenvolver e ampliar sua pesquisa do movimento consciente, seus estudos de anatomia e, sobretudo, buscar a humanização da dança⁸¹. Seu percurso é imenso: da infância solitária e disciplinada até seu falecimento em 1992, Klauss Vianna foi bailarino, coreógrafo, professor, colunista e pesquisador. Vianna desenvolveu uma grande aproximação com o teatro que o acolheu e valorizou suas pesquisas. Desse modo, ele se torna preparador corporal de atores. Em depoimento dado ao Jornal Estado de Minas, em 21/10/1990 (em matéria intitulada *O Vanguardismo de Klauss Viana*), ele afirma o trabalho da expressão corporal voltada para atores como uma prática de sua autoria: “Acabei criando e introduzindo a expressão corporal no teatro e, por isso, em 72, consegui ganhar o prêmio Molière”.

Apesar de muito ter estudado, Klauss Vianna tinha a intuição como um esteio, um guia e um forte componente fundante de seu processo de pesquisa. Em suas palavras: “[...] eu sempre fui mais intuitivo do que estudioso” (VIANNA, 2005, p. 22). Ele tornou-se um pensador, um filósofo mesmo da dança, direcionando seu trabalho para o estudo e entendimento da cultura brasileira, para o corpo brasileiro almejando a criação de um ballet brasileiro. Vianna buscava uma conexão que pudesse aliar de maneira coerente a educação daquele que dança com o sentido estético, técnico e emotivo que atravessa aquele corpo-aprendiz.

Retomando a reflexão sobre a influência de Klauss Vianna na criação da escola de Marilene Martins, a brasilidade era o ponto de partida. Certamente, ambos compartilhavam do pensamento de que dança e vida estavam integradas no fazer, no ensinar-aprender dança e no próprio ato de viver. Compartilhavam também da insatisfação diante dos modos rigorosos e obtusos como a dança clássica era ensinada na época, chegando o ensino desta técnica se tornar, de certa forma, “violento”.

Nena e Klauss eram partes de uma geração de jovens que viveram a efervescência de um período em que, por um lado, o Brasil na década de 1960, trazia à “cena” ações repressoras; por outro, os artistas se uniam para valorizar e difundir a brasilidade como um bem próprio, como valor a ser defendido e propagado. Arte e brasilidade emergiam,

⁸¹ Sobre o ponto de vista historiográfico e educativo em Klauss Vianna, destaque Alvarenga (2009).

de certa forma, como um território a ser defendido das ameaças opressoras. Contudo, antes mesmo do período ditatorial, Klauss Vianna, na década de 1950, em Belo Horizonte, já demonstrava sinais de brasilidade e de inquietude diante da realidade da dança brasileira. Segundo Alvarenga (2009), isto se dá como fruto de um impulso modernista que renovava o panorama cultural da cidade. Para o pesquisador,

[...] nesse ambiente de circulação de ideias e busca por uma expressão estética, Klauss Vianna parece impregnar-se numa experiência de modernidade que, em Belo Horizonte, vai adubando seu pensamento e se constitui como matriz para o seu modo de pensar a dança. Já em 1952 ele apresenta um olhar crítico a respeito das experiências tentadas na direção de se criar um Ballet Brasileiro [...] (ALVARENGA, 2009, p. 160).

Como artista, atento à sua época, Klauss criou espetáculos inspirados em temas nacionais, baseados na literatura, na música e situações brasileiras. (Vale lembrar que era um grande observador). Nena integrou parte desse repertório coreográfico e incorpora da convivência com Vianna, assim como, da Geração Complemento, a brasilidade como um de seus objetivos pedagógicos.

A brasilidade proposta por Nena localiza-se, a princípio, na percepção das diferenças sociais e culturais presentes no povo brasileiro e de seus reflexos na construção do movimento deste povo. Talvez, influenciada por Klauss Vianna (que buscava compreender a linguagem dos corpos pelos lugares que passava), Nena também irá perceber, por exemplo, a diferença entre os corpos do homem da cidade e do homem do campo, e fazer dessa percepção motivos para a criação. No discurso de 1992, a artista revelou:

A busca permanente de nossas raízes culturais e a pesquisa do gestual brasileiro marcaram o método da escola. Isto vai transparecer em várias coreografias. A dança passou a ter uma conotação fortemente brasileira, sem, no entanto, se deixar limitar pelo regionalismo. Procurou-se dar à sua evolução, um caráter universal. Começamos a pesquisar as diversas formas do brasileiro se movimentar: - o homem do norte, não se move igual ao homem do sul. As brincadeiras dos meninos da favela são diferentes dos meninos da cidade, o homem do campo é menos tenso e elétrico que o da capital. Observávamos e absorvíamos cada nuance.⁸²

⁸² MANUSCRITO: *Discurso Prêmio de Cidadã Honorária*. Redigido por Marilene Martins em 1992. Acervo de Marilene Martins.

A brasilidade almejada por Nena foi traduzida na produção de várias encenações realizadas pela escola e pelo grupo TF. Nessas encenações constatava-se: a diversidade das músicas brasileiras utilizadas, os autores escolhidos como inspiração para criação e a incorporação de danças afro-brasileiras em sua metodologia.

Com efeito, conhecer e aproximar-se da própria cultura nos permite entender um pouco mais sobre nós mesmos e, conseqüentemente, reforçam-se os laços com nossos valores, nossa história, nossas origens. Aproximar-se do Brasil é fazer com que nos conheçamos com maior profundidade e universalidade. Isto incrementa a criação de uma dança autoral, pois somos levados em *direção a nós mesmos*, promovendo assim, o autoconhecimento. Conhecer a si é uma possibilidade de encontrar a dança de si.

Desse modo, após o período de intensa convivência didática e artística com Klauss Vianna, Nena começaria uma nova trajetória que viria a ser fundamental na sua carreira como bailarina e futura professora de dança moderna. A artista atende ao chamado de suas irmãs, que estudavam música na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Estas, Maria Amália Martins e Maria Amélia Martins, escreveram para Nena relatando que Rolf Gelewski era “[...] um fabuloso professor de dança moderna” (RETTORE, 2012, s/p).

Marilene, após escrever para o professor Rolf dizendo de seu interesse por frequentar a escola, é convidada por ele para fazer um teste. Ela, então se muda para Salvador e aproxima-se efetivamente da proposta de uma dança moderna trazida pelo bailarino-educador alemão.

Uma das características de Nena, como já mencionado, era sua inquietude, sua ânsia e afeição por crescimento artístico e humano, sua curiosidade pelo que se apresentava no cenário nacional e internacional. Assim, ela foi atrás de Rolf. Na escola de dança da Bahia, Martins se tornou professora de dança clássica e aluna do curso de dança moderna, logo, aluna de Rolf.

Sem prever, ela estaria dando início a uma grande ruptura em sua vida: abraçaria com fervor e definitivamente a dança moderna e, por meio dela, construiria sua escola. Nena se dedicaria por inteiro à dança, integrando-a em sua própria vida.

Da convivência com Rolf Gelewski nasceria “o clarão” que poucos anos mais tarde, iluminaria a criação da primeira escola de Dança Moderna da capital mineira, confirmando assim sua atitude pioneira.

2.4.2 Nena e Rolf

Rolf tinha esse cuidado do vento que passa entre as flores sem tirar-lhes uma pétala sequer; da música que entra pelos poros e se funde com a energia do nosso corpo; das cores que o arco-íris desenha no céu ao curvar-se sobre a terra.
(Marilene Martins)⁸³

Rolf Gelewski⁸⁴ foi uma das maiores influências para os construtos de Nena. Rolf foi seu professor, seu amigo e orientador. Uma aproximação se deu. Teria essa aproximação se dado por um desejo divino? Ou, seria por um desejo de dança? O fato não é tão relevante, pois, se tomarmos a concepção de dança de Rolf, dança e divindade estariam no mesmo núcleo. Era da divindade que a dança teria nascido. Assim, ao passo que pergunta, ele mesmo revela, em trecho reproduzido em Apostila de circulação interna do Trans-Forma (s/d, p. 7):

[...] Não seria então a dança, essa fiel e mais direta réplica do divino movimento original o meio mais próximo para nos aproximar e por em contato com a força que nos criou? Não seria dança o instrumento verdadeiro da evocação dos poderes cósmicos e divinos e da crescente interligação com eles?⁸⁵

Desse modo, Gelewski vê a dança como “ponte” entre o cosmos e o homem, sendo dotada de grande força e poder. Uma força que, também, não se distanciava da personalidade de Rolf. Nena percebeu sua grandeza e, assim, ela o descreve:

Sua presença era forte e despojada. Era enérgico e brincalhão, espirituoso e firme. Uma mistura de tensão e relaxamento, um ser que sempre irradia

⁸³ Muitos dos escritos de Marilene Martins e encontrado em seu acervo, são informais. Papéis soltos, rascunhos, bilhetes, (manuscritos ou datilografados). Não possuem data ou número de página,

⁸⁴ Rolf Gelewski, nascido em Berlim em 1930 (e falecido em 1988), passou a infância num lugar comum. Na juventude, ocupou-se com música, pintura e poesia até encontrar a dança. Decidiu-se pela última como caminho de vida e de crescimento e estudou dança criativa com Mary Wigman e Marianne Vogelsang. Entre 1953 e 1960 foi dançarino solista e professor no Teatro Metropolitano de Berlim. Em 1960, foi chamado para o Brasil pela Universidade Federal da Bahia onde lecionou até 1975 (GELEWSKI, 1990).

⁸⁵ MANUSCRITO: *Apostila de circulação interna* Belo Horizonte, s/d. Acervo de Marilene Martins.

pureza e determinação. Tínhamos à nossa frente alguém em quem poderíamos confiar pela competência e inteireza como agia. Totalidade é a palavra que melhor poderia defini-lo.⁸⁶

A totalidade presente e sentida em Rolf foi construída dentro de uma trajetória artística muito peculiar: Rolf Gelewski foi formado pela corrente da dança expressionista alemã, e antes mesmo de entrar em contato com a dança moderna vivenciou experiências em outras artes como a música, a pintura e a poesia, além de ser um conhecedor da Bauhaus (SCHAFFNER, 2008). Contudo, foi através da dança que Rolf solidificou seu trabalho como bailarino, coreógrafo e educador, tornando-se também um pensador do movimento, da dança e do homem.

Em 1960, Gelewski é convidado para assumir a direção artística da Escola de Dança da Bahia, em Salvador, que poucos anos antes, em 1956, já havia se transformado no primeiro curso de graduação em dança do Brasil.

Rolf, em sua formação, estudou com professoras que participaram ativamente do Movimento Expressionista, e se tornaram grandes expoentes desse movimento cultural alemão: Marianne Vogelsang, Gret Palucca e, principalmente, Mary Wigman.

O expressionismo caracteriza-se basicamente pela expressão de impulsos interiores do ser humano (violentos, no caso de Wigman), revelando necessidades urgentes, transformadas em movimentos vitais. Esses impulsos tinham como base uma grande concentração e, quando ordenados, demonstravam grande poder de expressão. Mary Wigman embasou sua dança nesses impulsos internos, permitindo aos bailarinos expressar-se através de uma grande liberdade individual [...]. (RAMOS, 2008, p. 38)

Desse modo, sua ex-professora Mary Wigman integrou o movimento expressionista, e nele, imprime sua marca. Wigman liberta o bailarino das amarras de uma dança acadêmica e canônica, tendo assim, no intérprete o núcleo central de seu trabalho e expressão. Rolf não trai o princípio da liberdade herdado de sua mestra, assim como, os preserva, mesmo que, posteriormente, vá além deles. A busca pela **interiorização** do sujeito que seria capaz de perceber – por meio de uma grande **concentração** – seus **impulsos urgentes e expressá-los** sempre pautou a trajetória rolfiana. Os expressionistas tem a individualidade como um valor nobre a ser conquistado. No caso

⁸⁶ Cf. nota de rodapé 86.

do bailarino, segundo Rolf, essa individualidade seria possível de ser alcançada se se trabalhasse para uma ampliação da consciência do mesmo, resultante da prática de um olhar interior. Em suas palavras, em trecho reproduzido em Apostila de circulação interna do Trans-Forma (s/d, p. 7):

O dançarino deseja ter um objetivo único, aspirando tanto na vida quanto na arte a realização deste objetivo. Isto significa voltar-se profundamente para dentro, descobrindo a fonte da vida verdadeira e uma consciência interior luminosa, dentro de nós. Significa fazer a descoberta de nosso ser psíquico, escutar sua voz, confiar nela e, movimentando-se, dançando, aceitar unicamente os movimentos que estão em harmonia com a consciência interior, que é como um espelho puro vivente indicador do verdadeiro e do falso.⁸⁷

Não é possível afirmar com absoluta certeza, mas, talvez, toda a interioridade solicitada pelas ações expressionistas tenha encontrado ressonância na filosofia hinduísta com a qual, anos mais tarde, Rolf viria a encontrar-se e a ela dedicar-se, redimensionando seu caminho artístico.

Martins conviveu com o Rolf nessas duas fases, digamos, com o Rolf expressionista, e com o Rolf expressionista-espiritualista. Primeiramente, quando ela participou de suas aulas (Técnica de Dança Moderna, Improvisação, Composição, Estudo do Espaço, Estudo da Forma, Rítmica, Coreografia em Grupo e Filosofia da Dança) em sua formação na Escola de Dança da Bahia (1961 a 1964), além de integrar o Grupo Juventude Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ali, Martins entrou em contato com um modo de dançar (moderno) que libertava o bailarino dos rígidos cânones da dança clássica e que traziam à tona a autoexpressão deste. Passados cinco anos após sua saída da escola baiana, Nena reencontraria Rolf no Festival de Inverno de Ouro Preto (1970), onde trabalhou como sua assistente, e retorna a Salvador, a conselho do próprio Rolf, para terminar a sua formação.

⁸⁷ MANUSCRITO: *Apostila de circulação interna* Belo Horizonte, s/d. Acervo de Marilene Martins.

Figura 18 - Aula do Grupo Juventude Dança na UFBA (1964).



Fonte: Acervo de Marilene Martins.

Nessa época, Gelewski já teria vivido (em 1968) uma experiência transformadora e que ampliaria seus caminhos, seu modo de transitar na dança e na educação: o encontro com o mestre espiritual: o indiano Sri Aurobindo e sua assistente, Mira Alfassa, conhecida como A Mãe. Ele os conheceu quando em *tournee* pela Índia, apresentou um de seus receiptais no Ashram de Aurobindo dirigido por Alfassa. A filosofia do mestre indiano irá influenciar profundamente a vida e a carreira do artista. “A Mãe, que, ao reforçar sua atividade como bailarino, influenciou-o a deixar qualquer coreografia e só dançar espontaneamente” (ALVARENGA, 2002, p. 182).

Se Gelewski já trazia em sua herança corpórea todo um modo condensado (agonia e êxtase) de movimentar-se como fruto do expressionismo de Wigman, tem esse modo acentuado pelo encontro com a filosofia de Aurobindo e da francesa A Mãe. Rolf se dedicará à busca do homem em sua plenitude, “do não-ser ao ser verdadeiro”. Sob o ponto de vista educativo, ele se fundamentará em três princípios para atingir seu

objetivo, ou seja, a formação integral do bailarino e do homem, conforme trecho reproduzido em Apostila de circulação interna do Trans-Forma (s/d, p. 7):

- 1) No ensinar verdadeiro, nada pode ser ensinado;
- 2) Consultar a mente “no que diz respeito ao seu crescimento”;
- 3) “Trabalhar do próximo para o distante, daquilo que é para o que deve ser”.⁸⁸

Desse modo, Nena reencontra com Rolf e com sua filosofia ampliada: outros modos de pensar o humano na dança, na vida e na educação. Filosofia esta, cujos rastros, também seriam deixados em sua escola. Os ensinamentos de Rolf tornaram-se fundantes na estrutura pedagógica do Trans-Forma, assim como, em toda a vida de Nena.

Rolf, como me disse Nena em entrevista durante minha pesquisa de Mestrado⁸⁹, trazia algo de espiritual em seu trabalho, e ela passa a querer criar uma junção entre a brasilidade almejada por Klauss Vianna e a espiritualidade presente nas aulas e no trabalho de Gelewski. Sobre a assistência de Rolf à criação e à composição pedagógica da escola (ele a incentivara a criar uma escola em Belo Horizonte), leia-se a afirmação de Rettore (2012, s/p):

Ele acompanha a estruturação do curso passo a passo, indo a Belo Horizonte para auxiliar na organização do programa, que abrangia cinco anos básicos e três de aperfeiçoamento. O curso se compunha de algumas disciplinas obrigatórias e outras livres. Técnica de dança moderna, técnica de dança clássica, jazz, anatomia, composição, consciência corporal, improvisação, coreografia em grupo, estudo do espaço e da forma, elementos musicais, rítmica e estruturas sonoras eram matérias que compunham o currículo [...].

Além de incentivador, segundo Nena, “Rolf foi também meu primeiro guia espiritual. Tínhamos grande afinidade e confiança mútua. Rolf me orientou e me deu toda a base para fundar minha escola”.⁹⁰

Com efeito, Nena utiliza a técnica e os ensinamentos apreendidos com o mestre para dar início à sua construção metodológica, assumindo a influência marcante exercida por Rolf em sua formação e trabalho. Nena assim revelou em seus escritos:

⁸⁸ MANUSCRITO: *Apostila de circulação interna* Belo Horizonte, s/d. Acervo de Marilene Martins.

⁸⁹ Cf. Ramos, 2008.

⁹⁰ Cf. nota de rodapé 86.

Eu queria a dança, a dança na minha vida. Mas buscava uma dança mais humana, que exprimisse a alma humana. Sempre senti esta sintonização com esta energia que tudo abrange, tudo cria e transforma. Percebi esta unidade, essa transcendência. Sabia que através da dança eu poderia fazer alguma coisa para o mundo. Por isto, Deus me conduziu ao encontro de Rolf Gelewski, discípulo de Sri Aurobindo [...].⁹¹

Rolf foi considerado, não somente por Martins, como um professor extraordinário, um verdadeiro e incansável educador. De acordo com Schaffner (2008, p. 58),

[...] o contato diário estimulava não só seus alunos, mas qualquer pessoa que dele se aproximasse, fazendo perceber que existem formas mais elaboradas e complexas para a percepção e o entendimento do mundo. Para o desenvolvimento do artista ele considerava antes de tudo um crescimento do ser interno, tanto intelectual como espiritual.

A junção entre intelectualidade e espiritualidade, levou Rolf à busca de uma educação integral para o bailarino, baseado na ausência de preconceitos e julgamentos, permitindo que o bailarino pudesse conhecer a própria dança (necessidade de expressão), aproximando-a da própria vida (necessidade de existência). A revelação do bailarino dar-se-ia concomitantemente à revelação do homem e ambas as revelações tornar-se-iam um objetivo para Rolf, não distante do pensamento que norteou Marilene Martins: buscar a dança do ser tornou-se a “meta” de Gelewski.

Assim, o dançarino é levado pelo desenvolvimento de seus impulsos internos, por suas sensações e sentimentos “escutados” e revelados em dança. As palavras de Fernanda Vianna (2016)⁹² afirmam que essa interioridade permitiu a si olhar para além do movimento puramente físico, instigando-a a ver e a ir mais além deste.

Pois é, quando eu falo que minha referencia é de dentro pra fora, não é nem do corpo, é de realmente se expressar com uma referencia interna. A partir do que você sente, do sentimento. Eu aprendi a dançar assim, pelo sentimento. Se eu aprendia os passos, mas sempre tinha alguma coisa além daquilo. (VIANNA, 2016)

No entanto, para se conhecer esses impulsos, o homem, obviamente, deve conhecer a si ou, como já nos disse Nena: “ir em direção a si mesmo”. Na seara rumo ao conhecimento de si, deve-se trabalhar sob a égide da integração do raciocínio, da

⁹¹ Cf. nota de rodapé 86.

⁹² Maria Fernanda de Holanda Viana (Fernanda Vianna) é bailarina formada pelo Trans-Forma e atriz do Grupo Galpão de Teatro.

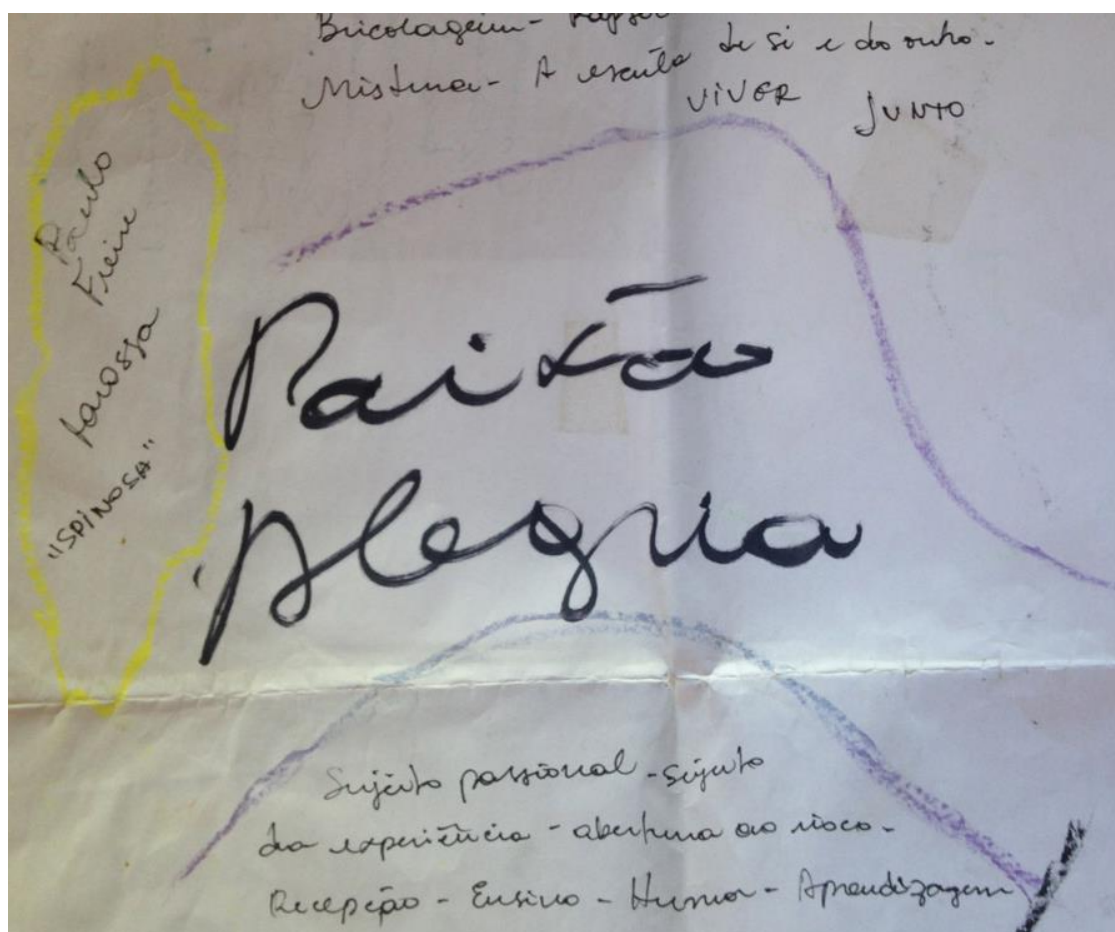
inteligência e do intelecto na educação da sensibilidade, durante a formação do dançarino, como diz Gelewski, em trecho reproduzido em Apostila de circulação interna do Trans-Forma (s/d, p. 7) “[...] até que, num momento luminoso, o distante se torne íntimo, o desconhecido se torne familiar e natural, e o futuro o momento que vivemos”⁹³.

2.5 Alegria

*Era um ambiente muito acolhedor, era um ambiente muito gostoso,
por ser criança a gente aprendia brincando.
[...] nós nos sentíamos em casa, entende?
(TAVARES, 2016)*

*A criação deve conter alegria. Em que se encontra alegria?
Antes de tudo, a alegria está na verdade.
(VÁSSINA; LABAKI, 2015, p. 77)*

Figura 19 - Detalhe do 1º mapa de pesquisa.



⁹³ MANUSCRITO: Apostila de circulação interna Belo Horizonte, s/d. Acervo de Marilene Martins.

Do legado rolfiano deixado na Escola de Nena, investigo e encontro outro elemento que julgo pertinente, e que, particularmente, já chamava minha atenção durante meu processo formativo: a Alegria. No Trans-Forma, meu aprendizado deu-se com alegria (creio poder apostar que não só o meu, mas também o de outros alunos); não somente a alegria da descoberta, da criação, do alcance do aperfeiçoamento técnico, mas a alegria de seus professores (a alegria, o riso estavam inseridos em suas didáticas)⁹⁴. Na Apostila de circulação interna do Trans-Forma, há inúmeros outros textos reflexivos sobre arte de educar e de dançar. Entre eles um pequeno texto, sem autor e sem data, afirma que:

Não se aprende, a não ser se divertindo. A arte de ensinar não é senão a arte de despertar a curiosidade das almas jovens para em seguida satisfazê-las. E a curiosidade só é viva e sã nos espíritos felizes. Os conhecimentos que são transmitidos à força às inteligências, as bloqueiam e as sufocam. Para diferir o saber, é preciso tê-lo engolido com apetite. Por isso é que nosso trabalho deve satisfazer a esses preceitos. Contudo, não ignoramos que os melhores **métodos não dão frutos, a não ser que sejam fecundados com felicidade pelo ensinamento de um bom mestre.** É a ele quem cabe dar, qualquer que seja o método empregado, seu verdadeiro valor.⁹⁵

A alegria sentida no ensinar-prender no processo de formação do bailarino dentro do Trans-Forma é um sentimento difícil de explicar e me leva a rever de longe-perto a experiência vivida para falar dela. A alegria era provocada pelo carinho e cuidado dos professores ao transmitir os ensinamentos, pela liberdade da experimentação e pela criação de uma movimentação própria, pelo não julgamento das capacidades técnicas e criativas dos alunos e pela confiança que era creditada a esses. Fora isso, o bom humor, as “brincadeiras” criativas do professorado nos libertavam para aprender e corporificar um movimento, uma técnica, uma reflexão. A alegria presente na sala de aula nos encorajava a seguir sem medo de não atingirmos um determinado padrão técnico, sem, contudo, desistir de alcançá-lo. Para Paulo Freire, existe uma relação de cumplicidade entre a alegria e a esperança, mesmo que a esperança não esteja, ou seja, justaposta à alegria. Contudo, para o educador “[...] há uma relação entre a alegria necessária e a esperança” (FREIRE, 2008, p.72). A conexão proposta por Freire se daria em favor de um fazer-aprender-ensinar-produzir-criar juntos.

⁹⁴ “Os efeitos do riso são óbvios: libera as tensões. E também um reflexo (ficção útil) que intervém nos centros nervosos permitindo que quinze músculos faciais se movam. A respiração se altera fazendo com que se movam as emoções e o pensamento.” (CARDONA, 2012, p. 191, tradução nossa)

⁹⁵ MANUSCRITO: *Apostila de circulação interna* Belo Horizonte, s/d. Acervo de Marilene Martins.

Gelewski, em trecho reproduzido em Apostila de circulação interna do Trans-Forma (s/d, p. 7):, irá se referir à alegria como uma realidade essencial do universo.

O universo foi criado na Alegria e para a Alegria. Na origem de nosso mundo – nós esquecemos isso – está uma divina Alegria e a cada coisa o ser é inerente a vibração desta Alegria. E como deleite e movimento provêm unidos da mesma fonte, podemos dizer que dança e a alegria são um, que a dança nasceu da Alegria e que é a alegria. Oculta no mundo, nas coisas e nos homens, que nos impele para dançar.⁹⁶

Retorna aqui algo parecido com o aforismo de Valéry⁹⁷: a alegria de dançar e a alegria de ver dançar. Alegria que Rolf também defendia como elemento constitutivo de sua dança espontânea em que o corpo se manifesta livremente na esteira da escuta de seus impulsos internos sem pré-estabelecer caminhos. Assim, o ser que dança poderia se aproximar de sua inteireza e descobrir e preservar a própria autenticidade.

Dançar espontaneamente é dançar pela alegria de dançar, sem nada estabelecido, nada preparado, nada a ser alcançado, feito, construído, nada a ser expressado particularmente[...]. Sem outro critério a não ser não ter nenhum critério, aceitando tanto viajar pela alegria, pelos ares, pela luz, pelos céus, quanto pelo sofrimento, pelos abismos, pelos abismos, pela escuridão, pelos infernos [...]. (GELEWSKI, 1990, p. 15)

Desse modo, constato como foi potente a influência de Rolf Gelewski dentro do Trans-Forma. Na constituição didático-pedagógica da escola podem-se observar diversas características herdadas por Nena, e que, por sua vez, passaram a integrar e a ampliar a filosofia da escola: a **alegria** era um componente da pedagogia neniana, assim como, a alegria foi um motor que contribuía para acionar a escuta dos impulsos autênticos, o cultivo da **espontaneidade e a liberdade** nos modos de criação e execução de um movimento dançante. Apostava-se, ainda, na busca de uma **concentração** aguda que levaria o ser que dança a confiar na energia cósmica e olhar para dentro de si: uma **interiorização**, “[...] pois na arte, a realização interior é a fonte e a raiz da realização exterior”, conforme trecho reproduzido em Apostila de circulação interna do Trans-Forma (s/d, p. 7)⁹⁸.

⁹⁶ MANUSCRITO: *Apostila de circulação interna* Belo Horizonte, s/d. Acervo de Marilene Martins.

⁹⁷ “Pelo prazer de dançar e o prazer de ver dançar” (VALÉRY, 2003, p. 36).

⁹⁸ MANUSCRITO: *Apostila de circulação interna* Belo Horizonte, s/d. Acervo de Marilene Martins.

A busca por um estado de interiorização era afirmado antes da apresentação dos trabalhos que iriam a público. No escuro do palco, no momento que antecede a abertura da cortina, o Grupo Trans-Forma se reunia em roda e **juntos** diziam um pequeno verso. Palavras que ressoam, em certo sentido, das influências deixadas pela travessia e presença de Rolf na vida e no trabalho de Nena. Lembremos que a travessia “somos nós mesmos”. Assim era o verso:

Confio em mim,
Confio na energia do meu corpo
Confio numa energia maior que a do meu eu pequeno.⁹⁹

Figura 20 - Rolf Gelewski.



Fonte: Fotografia de Atílio Avancini.

⁹⁹ MANUSCRITO: *Discurso Prêmio de Cidadã Honorária*. Redigido por Marilene Martins em 1992. Acervo de Marilene Martins.

2.6 Nena e o teatro: uma sedução

*Fui aos poucos me aproximando daquela gente.
A dança era uma paixão e o teatro uma sedução.*
(Marilene Martins)¹⁰⁰

A presença do teatro e de seus diversos recursos e elementos marcou fortemente o modo de fazer dança no Trans-Forma, integrando a paisagem educativo-formativa que ali se instalou.

Figura 21 - Marilene Martins em *Terreno Baldio* (1978).



Fonte: Acervo de Marilene Martins.

Tanto na Escola como no Grupo, a teatralidade era uma presença constante, embora tenha ganhado maior visibilidade nos trabalhos do Grupo. Os recursos teatrais (dramaturgia, dramaticidade, personagens, subtextos, palavra) eram utilizados no processo de ensino-aprendizagem e na criação das encenações. A escola promovia cursos com diretores teatrais, assim como, os convidada para participar na criação das

¹⁰⁰ Cf. nota de rodapé 86.

encenações do Grupo Profissional. Diversos profissionais de teatro por lá transitaram: atores faziam aula, professores ministravam oficinas, diretores preparavam bailarinos, dramaturgos escreviam roteiros para espetáculos.

Nena aproximou-se do teatro através da Geração Complemento e dos atores-diretores que dela participavam. Dessa geração, emergiu em Belo Horizonte, um grupo que, assim como o Trans-Forma, deixou suas marcas na cena da cidade: O Teatro Experimental¹⁰¹. Ambas as iniciativas artísticas – Trans-Forma e Teatro Experimental – assemelhavam-se e desenvolveram percursos originais, tornando-se pioneiros no vagaroso processo de solidificação da arte da dança e do teatro na capital mineira. Sobre a afinidade entre os grupos, a historiadora Glória Reis observa:

Em comum, seus trabalhos tinham a prática da experimentação como método de criação cênica, a visão da arte como forma de contestação, o desejo por inovações, a insatisfação diante de padrões estéticos impostos, a recusa às convenções, o ideal de liberdade de expressão e a pesquisa de uma linguagem brasileira para a dança e o teatro. (REIS, 2005, p. 13)

No entanto, devido à partida de Nena de Belo Horizonte para Salvador no intuito de realizar sua formação na Escola de Dança da Bahia, ela só viria a reencontrar com o Grupo Experimental ao retornar à cidade no final dos anos 1960. Antes de integrar o elenco de duas peças do grupo, Nena participa da montagem de um espetáculo teatral infantil, *Maninho, o Pequeno Herói* (1967), sob a direção de Helvécio Ferreira, e de um filme de curta metragem, *Talho Aberto* (1968), sob a direção de Ricardo Teixeira Salles. Como membro do Teatro Experimental, ela integra as montagens de *Numância ou Ficar a Pátria Livre* (1968), com direção de Amir Haddad, e *Futebol, Alegria do Povo* (1969), sob a direção de Jota D'Ângelo.

¹⁰¹ Fundado em Belo Horizonte no ano de 1959 pelos artistas Jota D'Ângelo, Carlos Kroeber e João Marschener.

Figura 22 - Marilene Martins durante as filmagens de *Talho Aberto* (1968).



Fonte: Acervo de Marilene Martins.

Figura 23 - Marilene Martins durante as filmagens de *Talho Aberto* (1968).



Fonte: Acervo de Marilene Martins.

A sedução que o teatro exerceu sobre Nena acontece, contudo, um pouco antes de sua participação nas montagens supracitadas. Em 1959, ao assistir a encenação do texto *Fim de jogo*, de Samuel Becket, a artista sente-se provocada e, a partir daí, amplia seu modo de ver o mundo. Assim ela revelou:

A peça *Fim de jogo* mudou minha cabeça, tal o impacto que me causou. Nunca tinha visto ou imaginado algo parecido. Aquelas cenas dos personagens em latas de lixo, instigantes e inquietantes, trouxeram-me perguntas, fizeram-me descobrir uma nova visão do mundo, uma outra linguagem que pude sentir e perceber, mesmo não sendo eu uma intelectual. (ALVARENGA, 2016)

Martins reconhece a influência do teatro em sua vida como “uma experiência muito gratificante e enriquecedora” para o seu trabalho no Trans-Forma. Ao entrevistá-la em 2007 durante minha pesquisa de Mestrado, Nena admitiu que a linguagem teatral era a mais presente na criação e construção dos espetáculos do Grupo Trans-Forma. O fato leva as encenações a adquirirem um caráter de dança-teatro. Essa proximidade entre as artes, segundo Nena, possibilitava e ampliava as formas de comunicação com o público, causando maior aproximação com este. Para a artista, um completava o outro, embora considerasse que ambos eram completos em si, “[...] mas se você mistura os dois, você tem elementos dos dois para jogar. Então fica mais claro o seu diálogo com o público” (MARTINS, s/d). Martins sabia que o teatro, a princípio, possuía maior facilidade para se comunicar, pois, segundo ela, o teatro traz a palavra e, por meio dessa, possibilita uma comunicação direta. A dança, por sua vez, “[...] tem que construir como atingir. Por isso que eu gostava muito de fazer teatro-dança [...] porque eu atingia das duas formas: atingia como dança e como teatro” (RAMOS, 2008).¹⁰²

¹⁰² “Posso dizer que a relação de troca entre a dança e o teatro, tão em voga hoje, nós já fazíamos em Minas nos anos 1950 e 60. Só que não tínhamos plateia”. (Depoimento de Klauss Vianna dado ao Jornal Estado de Minas, em 21/10/1990, em matéria intitulada *O Vanguardismo de Klauss Viana*).

Figura 24 - Marilene Martins em Terreno Baldio (1978).



Fonte: Acervo de Marilene Martins

2.7 A materialidade do espaço: beleza

*Algumas coisas, aquele chão de madeira
com aquelas janelas que dá aquela amplidão.
Porque não percebemos o tanto que o espaço afeta a gente.*
(VIANNA, 2016)

O Trans-Forma estava localizado num belo prédio ¹⁰³ e possuía salas amplas com pisos “macios” de madeira e janelas generosas de maneira a permitir que a luz aclimatasse o ambiente, inspirando o estar ali. Como bem disse Freire (2008, p. 45):

¹⁰³ O Trans-Forma localizava-se no terceiro andar do Colégio Arnaldo, uma instituição educacional dos Missionários do Verbo Divino. O prédio possui arquitetura eclética e foi fundado entre os anos de 1920 e 1930. Conforme consta na base de dados Wikipédia (2018), “Apesar de que sempre há existido alguma

É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência dos discursos “pronunciados” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.

Em consonância com a fala do educador, o Trans-Forma se afirmava como uma escola inserida numa estrutura arquitetônica bela e agradável.

A estruturação de sua metodologia, além dos caminhos já prescritos, contava, ainda, com o apoio do espaço físico. Ponho-me a refletir e a questionar *como a beleza de um espaço pode mover uma escola? Como sustentar um pensamento-projeto pedagógico em lugares “feios”?*

Certamente, a beleza não está somente no espaço, mas em diversas dimensões de uma pedagogia. Sobretudo, a beleza em conviver, intercambiar, aprender e fazer junto. Os espaços “feios”, contudo, também tornam possível a presença da beleza, principalmente se se mantém aceso o interesse pela experiência do *acontecimento pedagógico*.

Contudo, a beleza da arquitetura pode ser uma grande facilitadora de processos cognitivos, contribuindo para a educação e formação do sujeito. A estrutura arquitetônica pode criar ambientes de sociabilização, de estudo, de recolhimento, de iluminação; promove estados de ânimo, de encantamento, de concentração. Retorno aqui, à relação entre *boniteza e docência de mãos dadas* cunhadas por Freire, pois, no Trans-Forma o espaço da beleza arquitetônica era compartilhado com o espaço de estudo e de prática: *boniteza e docência* e *discência*.

Na escola, era habitual que se parasse uma aula para o ver o pôr do sol ou para contemplar a lua que nascia através dos janelões que circundavam as salas de aula. Ato de contemplação que, indiscutivelmente, inspiram e fortalecem a sensibilidade, preenche de esperança o ato pedagógico e podem contribuir para a realização do

mistura de estilos durante a história da arquitetura, a expressão ‘arquitetura eclética’ é usada em referência aos estilos surgidos durante o século XIX que exibiam combinações de elementos que podiam vir da arquitetura clássica, medieval, renascentista, barroca e neoclássica. Assim, o ecletismo se desenvolveu ao mesmo tempo e em íntima relação com a chamada arquitetura historicista, que buscava reviver a arquitetura antiga e gerou os estilos ‘neos’ (neogótico, neorromânico, neorenascença, neobarroco, neoclássico etc)”.

acontecimento pedagógico. Dar-se a contemplar a beleza de um espaço durante a prática formativa é, sem dúvida, inspirador e transformador.

Distante de um romantismo nostálgico, afirmo que o Trans-Forma era um lugar, sobretudo, lindo. Os entrevistados bem se lembraram desse aspecto acolhedor do espaço arquitetônico, das escadas que levavam até ele, das árvores que o cercavam, da capela embaixo dos pés daqueles que dançavam, da vista sobre a cidade, do imenso pé direito, da amplitude das salas, da madeira macia que sustentava toda aquela gente.

Avançar, atravessar e/ou correr pelo espaço, deitar no chão, trabalhar em grupo, saltar, ver longe, são ações que quando solicitadas durante a transmissão dos ensinamentos de dança, eram possíveis de serem realizadas sem detrimento do espaço do outro. O espaço ampliado inspirava os movimentos ampliados. A arquitetura eclética inspirava o recolhimento. Assim, expansão e recolhimento que são características básicas do movimento humano encontravam sua concretização naquele espaço. O espaço físico inspirava o aprendizado, as criações, as trocas, o recolhimento e a convivência.

Se tivéssemos de “deixar os problemas do mundo do lado de fora”, não seria tão difícil quando nos encontrávamos dentro daquela estrutura. A qualidade do piso inspirava o relaxamento e a entrega do corpo ao solo. As janelas ampliavam o olhar. A altura das salas dialogava com a projeção do movimento que, comumente, é solicitada aos bailarinos-aprendizes. O exterior do prédio - cercado por árvores grandes e antigas - inspirava o voo do imaginário, a concentração e o silêncio; favorecendo a chegada e a partida de lá.

Nas palavras de Lúcia Ferreira, quando indagada em entrevista sobre qual imagem do Trans-Forma que ela não esqueceria, a artista e professora nos revelou uma imagem em que, um exercício em “roda”, proposto em seu primeiro dia de aula, comungava com a paisagem que o emoldurava. Lúcia Ferreira disse:

A imagem que mais me marca, eu acho que ainda é a roda, a roda que a gente fez no primeiro dia de aula, no entardecer, com aqueles janelões abertos, aquele pôr do sol maravilhoso..., maravilhoso! Aquelas mangueiras que a gente avistava. Eu acho que essa imagem do primeiro dia, eu acho que é a imagem para mim. (SILVA, 2016)

Figura 25 - Sala principal do Trans-Forma, durante apresentação aberta de trabalhos da escola (s/d).



Fonte: Acervo de Marilene Martins.

Figura 26 - Sala principal do Trans-Forma, durante apresentação aberta de trabalhos da escola (s/d).



Fonte: Acervo de Marilene Martins.

2.8 O fim da escola

O Trans-Forma Centro de Dança Contemporânea, apesar de ter tido uma preocupação e um cuidado com a sistematização didático-metodológica durante sua existência, não era, contudo, uma escola institucionalizada; mantinha-se distante de regras institucionais que, por um lado, poderiam restringir seus impulsos artístico-criadores. Era uma escola **livre**, e livre das amarras burocráticas e de todo aparato que a burocracia traz em seu escopo.

Contudo, o fato de não ter se institucionalizado e/ou não ter se ligado a nenhum tipo de subvenção governamental¹⁰⁴ oficial levou Marilene Martins a sentir uma certa exaustão na manutenção da escola. A ex-aluna Guiomar Frota (2016) relembra as impressões que teve sobre “os dias difíceis” de Martins, nessa época:

Era um espaço que não conseguia se firmar muito, estava sempre complicado. A Nena é uma pessoa que eu ouvia sempre do administrativo, sempre tensa, uma dificuldade de manutenção do espaço como aquele na cidade. Tanto que quando o Trans-Forma fechou muita gente se sentiu meio perdida, meio *off*, sem ter pra onde ir. Então ali tinha essa coisa de um espaço muito único mesmo.

A cada ano, a artista tinha que se renovar e se encorajar para encontrar meios de manter seu patrimônio artístico-educativo. Toda alegria gerada na convivência entre os seus, nos processos didático-criativos desaparecia diante da ausência de verbas para manutenção do espaço e do grupo profissional. Fatos recorrentes em nosso país que, pela ausência de apoio aos seus artistas, acaba por tirar-lhes a força, minando gradativamente seu poder criativo e abandonando-os. Nena reconhece essa desvalorização do artista. Em seu discurso de 1992, ela declara que “[...] pobre do país cujo governo despreza, hostiliza e fere seus artistas¹⁰⁵”.

Cansada de ter que manter a escola em dias difíceis, Nena fecha as portas, desce as escadas, relembra a vida vivida ali, repete o trajeto que por quinze anos fez até a sua casa. Vazia, quase desértica: exílio interior¹⁰⁶. Em um de seus manuscritos, Nena

¹⁰⁴ Naquela época (entre as décadas de 70 e 80) ainda não existiam as Leis de Incentivo à Cultura.

¹⁰⁵ MANUSCRITO: *Discurso Prêmio de Cidadã Honorária*. Redigido por Marilene Martins em 1992. Acervo de Marilene Martins.

¹⁰⁶ “Nossa época nos mostra inumeráveis exílios. Alguns deles na forma de um exílio exterior doente: as deportações, os deslocamentos maciços de refugiados, de famintos, de expropriados, de apátridas e de

descreve esse momento-movimento. No entanto, opto por não reescrevê-lo. Não quero deixar essa imagem doída nestas páginas, mesmo sabendo que a amorosidade não deixa de estar presente nas situações (estados) de “luto”.

Recordo e reconforto-me nas palavras do Buddha:

O Bem-Aventurado ensinou cinco coisas a serem lembradas constantemente:

1 - Eu tenho a natureza daquilo que envelhece. Não há como escapar da velhice.

2- Eu tenho a natureza daquilo que adocece. Não há como escapar da doença.

3 - Eu tenho a natureza daquilo que morre. Não há como escapar da morte.

4 - Tudo o que me é caro e todas as pessoas a quem eu amo têm a natureza daquilo que muda. Não há como não me separar delas.

5 - Minhas ações são meus únicos pertences verdadeiros. Não posso escapar das consequências de minhas ações. Minhas ações são o chão no qual eu piso. (HANH, 2001, p. 148)

O mesmo chão que Nena pisava ao deixar a escola pela última vez, acolheria suas memórias ‘líquidas’ naquele momento. Pelo chão, a memória “escorria”.

A escola que há tantos serviu, acabava, mas sua herança não. Somos os herdeiros dela, plenos de uma herança suave, prazerosa; valorosa companhia. A herança poderia também vir a suscitar *a infidelidade do herdeiro* (SKLIAR, 2014b), pois, na educação-formação, às vezes, precisa-se romper, “esquecer” e desligar-se do aprendido para seguir em frente e continuar; faz parte do processo.

Dudude¹⁰⁷, uma das grandes, talvez a “maior” herdeira de Nena, reconhece o esquecimento sofrido ao se desligar da escola. Em entrevista (2016), a artista disse:

[...] na hora que saí do Trans-Forma, eu tive uma amnésia do Trans-Forma (reflexiva). Incrível isso... Pra eu poder ir! ... Eu esqueci tudo. Quer dizer, eu

perseguidos, as diferentes modalidades de exterminação. Outros sob a forma de um exílio exterior cheio de gozo e de possibilidades de viagens, as misturas, as comunicações, os intercâmbios, as diferentes modalidades do cosmopolitismo, da evasão ou da saída dos próprios limites. Outros por último, na forma de um exílio interior: de um desarraigamento, ou de uma marginalidade, ou de uma distância entre nós e nossa pátria, entre nós e nossa língua ou entre nós e nosso nome” (SKLIAR, 2003, p. 58).

¹⁰⁷ Destaco que a artista Dudude foi uma das primeiras alunas de Marilene Martins, quando esta, ainda lecionava na sala de sua casa. Dudude acompanhou de perto toda a estruturação da escola e do grupo. Muitos exercícios técnicos do Trans-Forma foram criados e experimentados no corpo de Dudude e de Dorinha Baeta antes de irem a público. Toda carreira da artista foi fundamentada no Trans-Forma, de onde, Dudude herdou a alegria para ensinar, a liberdade para dançar, a competência técnica, além de ter preservado, assim como Nena, na cidade de Belo Horizonte, a qualidade de aglutinadora. A artista sempre convidou inúmeros profissionais para lecionarem em seu Studio. Até os dias de hoje, promove intercâmbios, residências, *workshops* e, ainda, se apresenta. Particularmente, existem dois nomes que não se separam: *DududeTrans-Forma*.

achava que tinha esquecido tudo, né? Mas estava tudo gravado nas células. Só que eu precisava me reinventar, né? (DUDUDE, 2016)

Figura 23 - Marilene Martins e Dudude em *Missa Breve* (1974), com coreografia de Glória.



Fonte: Acervo de Marilene Martins.

O Trans-Forma ficou gravado nas células de muitos artistas, profissionais das artes, pessoas que continuaram e que seguiram, ou não, pelos caminhos da dança, da arte. Seu grande legado, a meu ver, não foi tanto as habilidades técnicas adquiridas nos corpos daqueles que por lá passaram, mas sim, a proximidade que criou entre técnica e afeto, entre aprendizado e alegria, entre rigor e liberdade, entre curiosidade investigativa e compartilhamento. Em uma palavra: entre educação-formação e sensibilidade.

Por fim, Nena começaria um novo caminhar, e os seus herdeiros também¹⁰⁸. A vida se afirmaria em outros lugares, escolas, espetáculos, escritas, criações e relações.

E Nena, mais uma vez, escreveu. O texto abaixo talvez ressalte bem o que tenho tentado descrever, lembrar e pesquisar: o ser que aprende, o despertar da sensibilidade, o

¹⁰⁸ Martins dedicar-se-á aos estudos de Decoração, Artes Plásticas e Teatro.

mundo-escola, a beleza e a vida. Nessas “últimas” palavras: “[...] sei que o espetáculo continua. E cairá sobre nós como uma chuva de pétalas”.¹⁰⁹

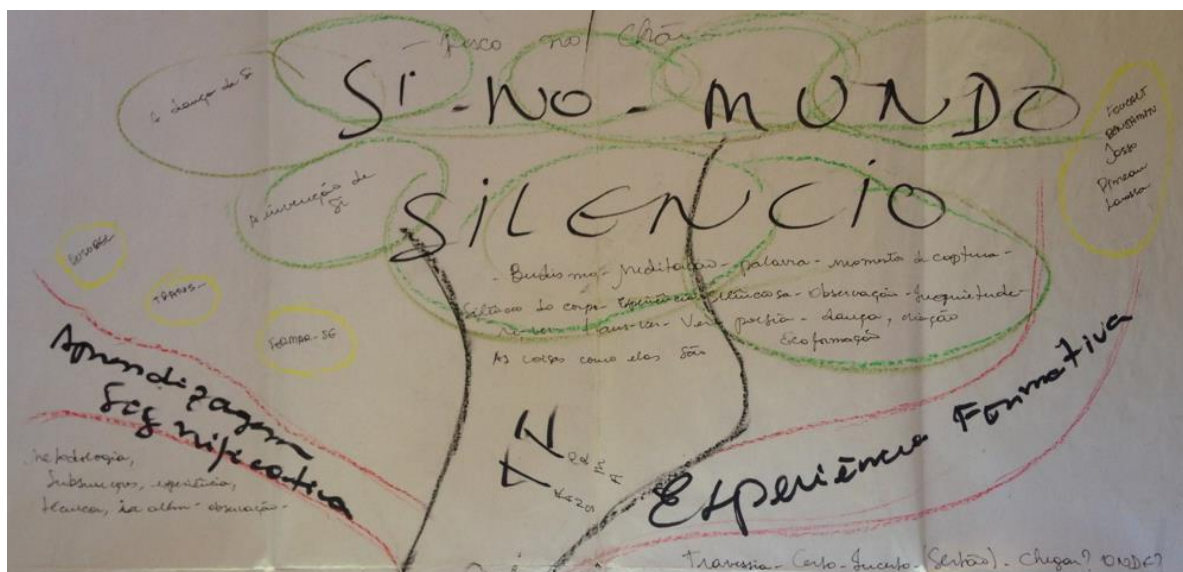
Chuva de Pétalas¹¹⁰

Por que a dança?
Por que nós a escolhemos ou por que ela nos escolheu?
Existe uma escolha subjetiva e afetiva.
Algo em nós acordou de forma inconsciente e irrevogável,
De forma definitiva, quando nos percebemos como bailarinos.
O passado e suas lembranças, o nosso legado cultural,
a percepção do presente, a busca de um novo olhar,
até mesmo o equilibrar-se na corda bamba
e o silêncio da mente,
tudo se torna pausa e movimento,
energia e concentração.

2.9 O silêncio

*Se a presença do homem é, antes de tudo, a sua palavra,
também é inelutavelmente a presença de seu silêncio.
A relação com o mundo não é tecida apenas na continuidade
da linguagem, mas também nos momentos de suspensão,
de contemplação, de retiro, isto é, nos inúmeros momentos
em que o homem se cala.*
(LE BRETON, 2017, p. 23).

Figura 24 - Detalhe do 1º mapa de pesquisa



¹⁰⁹ Frase que encerra o discurso proferido em 1992. (MANUSCRITO: *Discurso Prêmio de Cidadã Honorária*. Redigido por Marilene Martins em 1992. Acervo de Marilene Martins.)

¹¹⁰ O texto na íntegra encontra-se no Anexo 1.

Nena completou 83 anos neste ano de 2018. Relembro, mais uma vez, a citação de Skliar (2014b, p. 181-182): “O número de vidas num corpo envelhecido é insuportável”. Fico a imaginar quantas pessoas cruzaram seu caminho, quantos artistas, cenas, imagens, músicas, paisagens ela atravessou e a atravessaram. Contudo, não posso afirmar se é mesmo insuportável viver na velhice. Com efeito, a velhice tende a ascender a algo que a dança também revela: o silêncio.

O dramaturgo Luís Alberto de Abreu destaca a sacralidade da dança devido à relação que brota em sua manifestação, ou seja, dança e silêncio relacionam-se e se pertencem. Quando a dança acontece, edifica-se um momento sagrado: “[...] sagrado, porque isso não acontece normalmente na vida, acontece naquele momento e, principalmente na dança. Porque a dança é silenciosa” (ABREU, 2007).

O poder do silêncio também era um elemento ao qual Nena se atentou durante seu trajeto artístico-pedagógico e pessoal. Talvez, a necessidade de silêncio tenha sido percebida na chave dos ensinamentos de Rolf Gelewski, pois, como já vimos, a artista declarou que *Rolf foi o silêncio para ouvir a alma*.

Encontro em seu acervo o manuscrito de um texto ou, talvez, de uma palestra de Rolf, no qual o educador ressalta a compreensão “da música como uma manifestação brotando do silêncio”, ou o silêncio como possibilidade para reforçar o caminho para uma escuta interior e encontro com um todo que aceita e se aquieta diante tantos eventos cotidianos. O silêncio e a quietude seriam possibilidades de criação; uma espécie de contenção (concentração) potente e geradora de novos movimentos. Assim, segundo o manuscrito, o silêncio é um valor educacional e formativo “de importância primeira”. Ainda se lê:

O poder do silêncio é o poder da criação. Tal qual o artista começa com o silêncio de uma tela em branco e o compositor usa o espaço silencioso entre as notas, também no intervalo de nossos pensamentos existe silêncio. Isto não é um vazio, mas é a energia da consciência que usamos para criar nossos pensamentos e dar forma às nossas ideias. Estar atento ao silêncio interior gera poder criativo pessoal e abre seu espaço para um “insight” – a intuição e a inspiração.¹¹¹

¹¹¹ Cf. nota de rodapé 86.

Nena aproximou e incorporou o silêncio em seu fazer e em sua vida. Sabia que a dança “era silenciosa” e a vida ruidosa. Diante do ruído, do fluxo abundante de impressões e sensações que o cotidiano oferece, o corpo se cansa, e quando cansado, uma sobrecarga se faz sobre os sentidos. É necessário retrain-se, interromper, fazer pausas, descansar. De suas anotações destacam-se a afirmação da pausa, o poder da imobilidade, o direito ao descanso:

Afirmações:

- A pausa me dá poder.
- Existe em mim um espaço interior para descansar.
- É meu direito fazer uma pausa.
- No palco da vida, sou um ator.
- Sou mais importante do que o papel que represento.¹¹²

Figura 25 - Marilene Martins em *Kuadê Juruna Mata o Sol* (1980).



Fonte: Acervo de Marilene Martins.

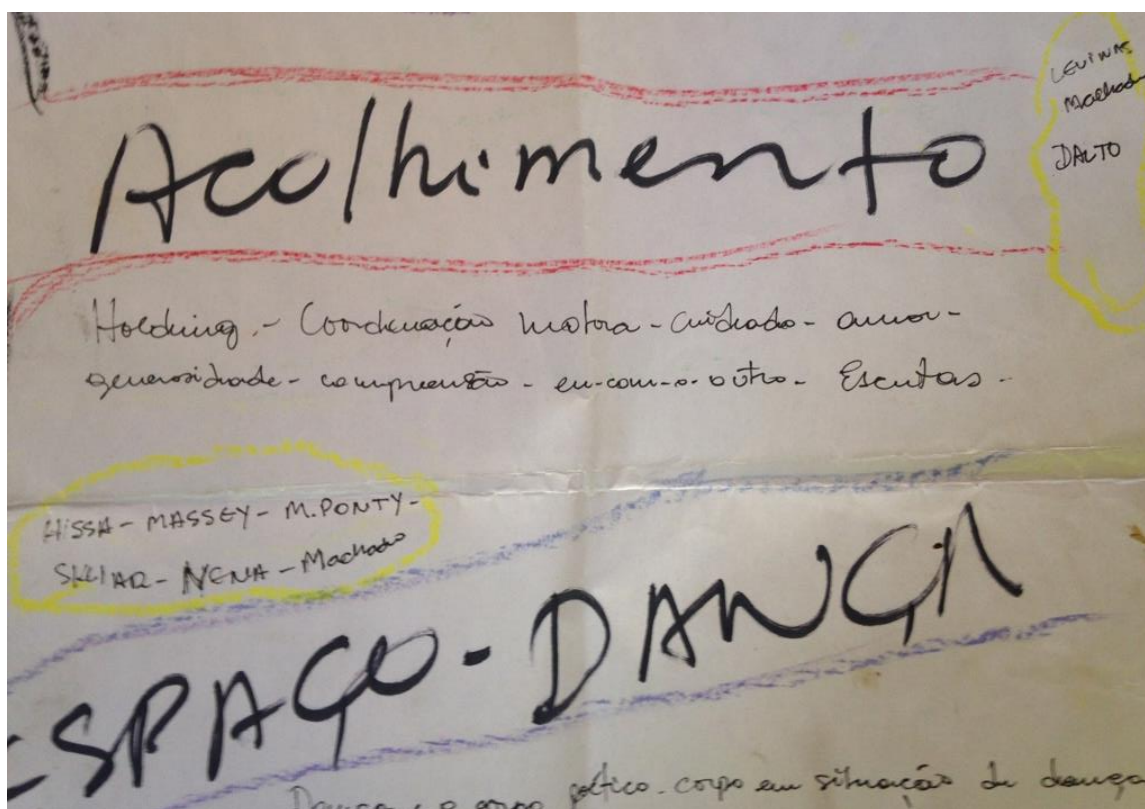
¹¹² Cf. nota de rodapé 86.

2.10 O amor educativo “Trans-Forma”:¹¹³ uma noção

[...] não precisamos idealizar ou dramatizar esse amor: o amor de que estamos falando aqui não se expressa de uma maneira espetacular, mas de maneira bastante comum: em pequenos gestos ordinários, em certos modos de falar e de escutar.
(MASSCHELEIN;SIMONS, 2013, p. 76)

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.
(FREIRE, 2008, p. 141).

Figura 26 - Detalhe do 1º mapa de pesquisa



Quando, e, ainda, durante leituras e pesquisa encontro autores que tocam na palavra *amor*, certo alívio me percorre a coluna. Aproximar-se de processos educativo-formativos que convoquem o amor como pressuposto para compor uma grade de horários, um currículo, o estar em sala de aula, um encontro pedagógico, seria possível?

¹¹³ Cf Skliar, 2014a.

A aceleração gerada no movimento de manutenção de uma escola com seus encargos, e também, na vida cotidiana, talvez, não nos ofereça o tempo para o amor ou nos afaste da atenção para a possibilidade de praticar “os gestos ordinários” desse amor.

Percebo que na pedagogia, como ciência, desenvolveram-se inúmeros mecanismos de aprendizagem, de métodos e composições curriculares. Pensa-se hoje em modos inter-pluri-disciplinares e transversais de produção de conhecimento. Contudo e, paradoxalmente, verifica-se em nossa mídia, que a educação escolar em nosso país nos dias de hoje é um assunto delicado, escorregadio, tenso. A educação colecionou descréditos, gerando a impressão de que está sem-lugar, postando-se “desfigurada” e imóvel na estrada diante da bifurcação ou, talvez, imóvel diante de tantas ofertas que o mercado educativo oferece. Tenho a impressão de que as “rédeas” estão soltas e, às vezes, não sabemos mais, como, de fato, proceder. Qual sistema a ser adotado, qual método mais adequado, qual projeto de ensino deve ser criado? Mas, seria somente encontrar o método “certo” para termos sucesso em nossa empreitada educativo-formativa? Existiria algo além em que pudéssemos confiar e que nos mantivessem cheios de entusiasmo? Poderia a reflexão e a prática sobre o amor educativo manter esse entusiasmo, renovando-o continuamente?

Masschelein e Simons extraem do livro de Daniel Pennac, originalmente intitulado *School Blues* (2007), um pequeno trecho que aborda a questão do amor no contexto das escolas; “[...] uma conversa entre professor e um aluno chamado ‘difícil’” (MASSCHELEIN; SIIMONS, 2013, p. 75). Vale a transcrição:

“Os métodos não são o que está faltando aqui: de fato, os métodos são tudo o que temos. Você passa seu tempo se escondendo por trás de métodos, quando, no fundo, você sabe perfeitamente bem que nenhum método é suficiente. Não, o que está faltando é outra coisa”.

”O quê?”

“Não posso dizer isso”.

“Por quê?”

“É uma palavra rude”.

“Pior do que *empatia*?”

“Sem comparação. Uma palavra que você absolutamente não pode dizer em uma escola primária, um *lycée*, uma universidade ou em qualquer lugar como esse”

“Diga-nos?”

“Não, realmente, não posso...”

“Oh, vá em frente!”

“Eu estou dizendo a você, eu não posso. Se você usar esta palavra quando estiver falando sobre educação, você vai ser linchado”.

“...”
“...”
“...”
“...”
“É amor”.

Talvez, trazer o amor como objeto-sentimento-fenômeno a ser observado, pensado, sentido e acionado na/pela pedagogia possa apontar soluções para manter o entusiasmo aceso diante da *insuficiência* de um método específico. Contudo, a fala sobre o amor, fala que “não pode ser dita”, segundo o texto acima, pode mesmo gerar constrangimento, aparentar superficialidade, ingenuidade e, até mesmo, certa saturação (linchamento), pois

Do amor para as crianças, do amor para o ensino, do amor para os ideais educativos, do amor à primeira professora e para a segunda mãe, do amor para a leitura, do amor para a arte e a vocação. Está repleta e, talvez, satisfeita a educação. Entretanto, alguma coisa fica nas trevas, fica em suspenso, inclusive um silêncio irritante, incômodo, quando a toda pergunta sobre o educativo sobrevém, como primeira ou última resposta, como primeiro ou último sopro, talvez como única possibilidade de pensamento, o “por amor” educativo (SKLIAR, 2014b, p. 213).

Creio sabermos que do amor muito já se disse, muito já se escreveu, se declarou, fazendo-o ressoar como *fonte de verdade*, como quer Skliar (2014b, p. 213), “Mas: é fonte de verdade o ‘por amor’ educativo?”.

Para esta pesquisa, o Trans-Forma foi capaz de criar e desenvolver um amor educativo em suas práticas. Como se criou e se desenvolveu este *por amor* educativo na escola de Martins e, era ele fonte de verdade?

Na perspectiva de criar a noção de “amor educativo” no Trans-Forma, além de analisar o percurso pedagógico neniano, valho-me, mais uma vez, das entrevistas realizadas com seus ex-professores e ex-alunos. Ao final das entrevistas pedia aos entrevistados que relatassem uma imagem que o Trans-Forma lhes deixou, e que os iria perseguir por toda vida, uma Imagem-Trans-Forma. As relações entre os modos de transmissão de conteúdos, a luminosidade no espaço da sala de aula, o amor e o acolhimento de Nena foram sempre realçados dentro dessas imagens e verificados nos depoimentos. As conexões dos/entre materiais (práticas, vivências, exercícios técnicos, criações, etc.) e a forma como foram transmitidos e apreendidos traçavam sempre relações com a vida ou

com as possibilidades e amplitudes do fazer. Numa palavra: conexões com a vida que não deixavam de lado a amorosidade.

Vejamos a imagem-palavra que Dorinha Baeta nos traz em seu depoimento:

Uma imagem... (pausa) ah! Eu vejo tantas riquezas... riquezas de conteúdo, riquezas de acolhimento, de sensibilidade... me vem algo que eu identifico muito até hoje... que eu entendo essa vida como uma escola, essa vida aqui que nós todos estamos vivendo é uma escola... todos nós estamos passando por ela para crescer e lá, eu sentia que a gente tava sempre tendo oportunidade... toques sutis, toques novos para ilustrar, para sensibilizar, para nos tornamos mais conscientes dessa vida, de nós mesmos, de nós com os outros – porque tinha muito trabalho em grupo – não era o ser fechado em si, mas o ser em grupo. E, então era assim... possibilidade de crescimento, de ligação de consciência, chegar até Deus mesmo, no sentido, assim mesmo...com movimento. Eu aprendi muito isso! Essa imagem plena e ampla. (BAETA, 2016)

A possibilidade de *crescimento* sentida por Dorinha abre para outras possibilidades: a de fazer diferente, de outro jeito, de mudar a direção do olhar, mudar o caminhar, contemplar e ir além, ainda que sem meta, ampliando o caminho, a trajetória. De certa forma, leva-nos a refletir que é possível viver de outra maneira.

Alvarenga vem corroborar com a afirmativa de que dança e vidas se aproximam por meio de seus modos de transmissão, possibilitando a expansão sobre nossas escolhas e atitudes. Desta forma, ele valoriza o aprendizado gerado no Trans-Forma como fonte de estímulo e força (verdade) para dar conta das adversidades que a vida pode apresentar. Nas palavras do professor:

Não tem como deixar de lembrar, de lembrar que existem outras possibilidades infinitas da gente viver a vida, e eu acho que o sentido de liberdade e de possibilidade de ser... acho que a Nena soube... soube incutir, implantar afetuosamente, organizar como possibilidade para um monte de gente! Deixa-me profundamente guerrilheiro (emoção). E aí, eu vejo a força que isso tem, sabe? Para enfrentar todo tipo de adversidade que a gente vive hoje... e é nesse lugar com toda sinceridade...(emoção forte) que eu busco força! [...] é uma coisa que não sai de dentro (emoção forte). (ALVARENGA, 2016)

As conexões entre dança e vida que Nena conseguiu criar talvez fossem fruto de seu amor pela dança. Uma amorosidade que se apresentava como o fundamento principal de sua escola (amor “guerrilheiro”, amor-raiz), provocando, conseqüentemente, essa “coisa que não sai de dentro”. Talvez, tenha sido esse amor que permitiu aos seus alunos

confiarem na possibilidade de viver de outro jeito, dançar de outro jeito, dançar a si, *trans-formarem-se* e, assim, olhar para o mundo sob outra perspectiva. Talvez, esse amor possa ter brotado em sua infância quando, diante de uma enfermidade, a artista orava e “[...] pedia a Deus para não me deixar morrer, nem que eu fosse a última da fila [...]. E então a paixão nasceu assim, acho que eu tinha muito movimento dentro de mim que eu queria soltar” (MARTINS, 2010).

Este amor é também sentido e afirmado por Baeta que, em sua entrevista, declara: “A minha experiência no Trans-Forma foi tão maravilhosa que não tem nenhuma que seja mais marcante que o amor da Nena com a gente e do acolhimento, né?” (DEL PICCHIA, 2016).

Mônica Tavares também encerra sua entrevista tendo a palavra *amor* como síntese imagética e essência de sua formação no Trans-Forma. A artista, ainda, não esconde seu encantamento e admiração pela escola que a formou. Ela nos diz: “[...] era uma relação muito bacana, cuidadosa, respeitosa, porque a escola acolhia pessoas diferentes, então era uma escola que abria suas portas para ensinar, mas de uma forma diversa, acolhedora” (TAVARES, 2016).

O TF era uma escola que acolhia a todos, que permitia a todos descobrir e viver sua própria dança. Marilene Martins, em depoimento-entrevista ao projeto Figuras da Dança, promovido pela São Paulo Companhia de Dança deixa claro sua intenção metodológica: os modos de levar o ser-que-dança a atingir uma totalidade, demonstrando assim, seu caráter acolhedor como procedimento pedagógico. O princípio de uma formação em dança, assim como, o objetivo para esta formação ficam transparentes. Vale conhecermos a transcrição pois, segundo Nise da Silveira, arte é depoimento¹¹⁴. Assim, Nena depõe:

Primeiro a gente prepara o ser como um todo, e ele vai descobrindo as próprias possibilidades e capacidades. Só depois de conhecer e estar completamente envolvido com o ato de dançar – com o seu próprio ser – desenvolve-se uma técnica para aprimorar o movimento. (MARTINS, s/d)

¹¹⁴ Esta informação oral foi repassada pela Professora Marina Marcondes Machado durante as aulas da disciplina Poéticas Próprias, na Escola de Belas Artes da UFMG, em 2015.

Com efeito, o amor de Nena traz em seu interior o acolhimento e o cuidado; ações importantes na preparação do aprendiz para que este se envolva com sua arte e consigo mesmo.

O amor educativo seria um dos pontos de partida para que na formação, os sujeitos pudessem se aproximar de si. Contudo, para se desenvolver (em parte) esse amor ao longo de uma formação, é necessário que aquele que ensina, seja um diletante, pois creio que, para Nena pensar o aprendiz como aquele que carrega uma potência de desenvolvimento, ou seja, um ser dotado de *possibilidades e capacidades*, permite inferir que a professora Nena e seus professores amavam o assunto que lecionavam e, assim, de acordo com Masschelein e Simons (2013, p. 77), amavam também seus alunos:

Poderia ser que o professor nunca é totalmente um profissional, é, pelo menos parcialmente, um amador (alguém que faz isso por amor)? Um professor é alguém que ama seu tema ou matéria, que se preocupa com ela e presta atenção. Ao lado do “amor pelo assunto”, e talvez por causa disso, também ensina por amor ao aluno.

Paulo Freire (2008) já estava atento a esse aspecto. Para o educador, *ensinar exige o querer bem aos educandos*. Freire, todavia, se distingue do ponto de vista de Masschelein e Simons quanto à origem desse bem querer. Para Freire, não seria o amor ao assunto a razão que levaria ao amor pelo aluno, mas sim, na *disponibilidade à alegria de viver*. Contudo, seja por uma ou outra razão, ambas são dignas de nossa atenção, pois ambas são ações que podem promover certa afetividade entre professor e aluno. Freire (2008, p.141) ainda acrescenta, é “[...] preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade”.

Vale ressaltar que é delicada a fronteira entre o amor a si próprio e o amor pelo assunto no vai-e-vem do ensino e da aprendizagem. Assim como Stanislávski disse que se deve amar a arte em si e não a si mesmo na arte (2015), às vezes, o si (professor) pode se sobrepor à própria matéria. Não que ele não deixe de amar o assunto e, talvez, seja por um grande amor a este, que ele se coloca na frente, projeta tanto sua própria figura de maneira a não dar espaço para que a arte-dança, ou qualquer outro assunto se mostre. Ele torna-se o protagonista em sala de aula, quando não deveria ser. O centro desse “palco” é a matéria, aquilo que acontece entre o professor e o aluno, e não ele. Deste

modo, retorna aqui a noção de “desaparecimento”, anteriormente citada. O professor deveria “desaparecer” para que o espectador-aluno possa ver o assunto e, assim, ir além dele ¹¹⁵. Quando tratei da noção de “desaparecimento”, mencionei que a simplicidade não seria suficiente para provocar o desaparecimento, e elenquei outros elementos que poderiam vir a ser necessários. Em sala de aula, esses elementos são os *gestos ordinários* da educação (falar e escutar), ou os *toques sutis, toques novos para ilustrar, para sensibilizar, para nos tornamos mais conscientes dessa vida, de nós mesmos, de nós com os outros*, como já nos disse Dorinha Baeta; observar *a poesia entre as coisas*, como relatou Dudude, ou a percepção da existência de *outras possibilidades infinitas da gente viver a vida*, como mencionou Alvarenga.

Se olharmos atentos nas páginas anteriores, creio ter deixado à mostra algumas ações, gestos ordinários dentro do processo formativo no Trans-Forma. Ações que podem nos levar à construção da noção de certa amorosidade pedagógica. Refaçamos o percurso para que eu possa conseguir traduzir em palavras a construção da noção de “amor

¹¹⁵ “[...] e aí vamos a esta questão do amor, porque acho que para mim foi ou está sendo mal compreendido. Esse amor parece um amor a um sujeito, um amor a um objeto e na verdade, a meu ver, um professor seria aquele que está apaixonado por alguma coisa: o piano, o violão, a literatura, a paisagem, o desenho, a dança; ele tá apaixonado por alguma coisa. E o que ele faz seria ensinar este apaixonamento esperando que deste apaixonamento, outros se apaixonem. Sem mostrar este vínculo, dizer na primeira aula: “eu amo a literatura”. Agora, a partir daí, vamos diferenciar o que seria amar a literatura, os bons textos, os textos clássicos, a poesia, os gêneros, não é ao contrário. Você sem mostrar o vínculo que você tem com a coisa, só vai ensinar a coisa, e a coisa, digamos o piano, a dança e etc., ela pode ser aprendida sem você, infelizmente. Então, o que diferenciaria, a meu ver, o bom professor de um professor não tão bom? Que eu espero de um professor? Um apaixonamento, no mínimo. Não digo estar apaixonado do mundo, no geral, mas que mostre seu vínculo com a coisa que ele ama, mais do que mostrar a coisa que ama, entende? Mostrar o vínculo. O exemplo é absurdo, mas, não é “você tem que ler este livro que eu já li porque sem esta leitura você não será ninguém na vida”, mas o narrador-professor é aquele que diz “não sabe o que me aconteceu com esta leitura. Você pode ler ou não, mas eu quero te contar o que me aconteceu e tomara que a você lhe aconteça alguma coisa parecida não com esse livro, com qualquer outro, com o seu livro, não com o meu livro”. Então, a gente deixou de ir aos dois extremos da pedagogia que seria a técnica pura e dura, o “vou te mostrar como se faz e eu não tenho nada a ver com isso, porque se faz assim” ou “o que importa sou eu”, o que também não é verdade, por isto digo: o professor está apaixonado e não está se mostrando ele, mas a sua relação com a coisa. [...] Porque eu considero que o Eu não tem nenhuma importância, nenhuma. Que você tem que deixar o Eu fora na hora da aula, porque falar das suas coisas não significa falar do Eu. Falar do Eu na posição do Eu que seria aquela pergunta do que é o propósito de “eu te ensino”, esse Eu tem que desaparecer porque faz parte de uma ameaça, mas eu também recupero a ideia de que você não tem que gostar de mim, mas das minhas coisas, e esta separação eu faço. Quer dizer, eu quero que goste das coisas que eu compartilho, não é que você tem que gostar de mim, mas sim das minhas leituras, das conversas que a gente tem, entende? Para mim tem que fazer esta diferença, não é o Eu, são as minhas coisas. [...] E o Eu do professor tem suas coisas que são diferentes das coisas dele como pessoa, marido, esposa, filho, pai... Não tem nada a ver com este Eu pessoal e íntimo, não tem a ver com a intimidade, tem a ver com as coisas que a gente faz ou o jeito que a gente está neste momento [...]”. (SKLIAR, 2018).

educativo” na escola-pensamento de Nena, que acabou dando origem e concretização de uma Poética formativa na escola. Sob meu olhar:

Primeiramente, a forma de Nena perceber a unicidade presente entre a dança e a vida, e a “incapacidade” da artista em separar ambas, mirando assim, para a pluralidade de formas em que a dança poderia assumir, conferindo à mesma um caráter mais humanizado. Num segundo momento, a liberdade de criação que oferecia aos seus professores e alunos, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia de ambos.

Segundo Fernanda Vianna

[...] é difícil porque não é uma liberdade louca. É essa liberdade que você adquire como artista depois que você trabalha muito. É uma coisa que não tem preço. Uma pedagogia que te liberta. E aí eu acho que o artista está no lugar dele, ele está inteiro, presente, está livre. Não está preso, está fluindo. Minha grande escola foi o Trans-Forma!. (VIANNA, 2016)

Em outras palavras, um desejo de fundo: que cada um pudesse ser livre para caminhar em direção a si mesmo por meio da descoberta de um jeito próprio *de ser e de se mover*. Em seguida, a generosa abertura concedida para outros profissionais e técnicas contribuía para a ampliação da formação de seus alunos, afirmando assim, que podem existir muitos modos de se fazer dança, ainda que, para ela e Gelewski, como vimos, toda dança seria a mesma dança, mas diferenciada em suas formas de expressão ou de acesso (aproximação) à mesma. O amor educativo foi reforçado por seu encontro com Rolf que, em síntese, viria a ampliar seu modo de perceber a dança (concentração e interiorização) considerando seu aspecto transcendente e a possibilidade de se fazer algo para o crescimento não só do ser, mas também, fazer algo pelo mundo. Assim, a espiritualidade presentificada pelo mestre alemão é incorporada, a meu ver, à noção de amor educativo no TF. No entanto, de todos os elementos acima citados, o amor educativo foi desenvolvido em virtude do outro, do cuidado com o outro, da capacidade de acolher a todos e a cada um (qualquer um), respeitando e convivendo com diferenças, estimulando as potências próprias, desenvolvendo, de certa forma (como anteriormente citado), a noção de dança na escola como um *bem comum*.

Desta forma: amar a matéria, o ambiente, o mundo, sim! Mas, acima de tudo, a amar o outro, aquele que se apresenta independente de sua condição. Na perspectiva de Skliar,

a amorosidade educativa nos remete, sobretudo, ao outro, aos outros. Nas palavras do educador,

[...] a amorosidade se revelaria contra toda indiferença, contra todo o descuido, toda a passividade e todo o esquecimento em relação ao outro. Mas, a amorosidade educativa tem, em seguida, sua própria contra imagem opaca, velada: em nome do amor para com o outro define-se bruscamente o contorno de sua identidade, sua roupagem; então, aguça-se demasiado o olho com que o olhamos, enraivece a assinatura com que o diagnosticamos, torna-se oco o nome que lhe damos, o silêncio que lhe atribuímos, a infelicidade na qual o supomos, o heroísmo com que o exaltamos, diminuímos sua “outra” língua”, sua “outra” cultura, seu “outro” corpo, sua “outra” aprendizagem, sua “outra” existência. (SKLIAR, 2014b, p. 214-215)

De acordo com Skliar, no processo formativo-educativo, temos que ficar atentos para que não achatemos a figura desse outro que pretendemos amar, que não o reduzamos às nossas expectativas de formação. Segundo o autor, talvez, fosse mais conveniente “[...] se compreendêssemos o outro somente como uma temática [...]. Assim, por exemplo, não existem meninos nem meninas, mas, infância; não existem surdos, mas, surdez [...]” (SKLIAR, 2014b, p. 5).

Deste modo, não haveria alunos (as) bailarino (as), mas, dança. O amor educativo teria, primeiramente, o amor pelo assunto para que dele possa provocar as outras extensões desse amor, para que ele possa olhar para o outro. E, como, já vimos, esse amor pela dança, Nena e seus professores possuíam e, por meio dele construíram uma escola, “fizeram” uma escola que sabia efetuar o trânsito entre ensino e aprendizagem de uma técnica com amorosidade educativa propiciando a realização do desejo de sua fundadora: *ir em direção a nós mesmos*. Aprendizagem e amor educativo causam a aproximação das esferas – forma e cultivo da sensibilidade –, e impulsiona o conhecimento de nossa natureza de forma ampliada. Aprendizagem e amor educativo podem se alinhar, conviver e criar o movimento que nos impulsiona o pensamento, o sentir e o fazer. Talvez, nesse encontro íntimo entre o homem e a escola amorosa, sejamos capazes de ir além (trans) da forma, capazes de “desaparecer” e construir juntos e amorosamente um estado de dança, um estado de vida.

Por fim, constato que no desenvolvimento do amor educativo, Nena assumiu suas influências e foi além delas; criou uma metodologia misturada e centralmente movida pelo encontro de diversas técnicas de dança moderna. A isto, como vimos, engendrou

em seu método: improvisações, teatralidade, experiências somáticas, dança oriental, dança afro-brasileira, exercícios rítmicos e exercícios de criação. Uma mistura que funcionou; poderia não ter funcionado. Além disso, Nena deu autonomia aos seus professores. Seu objetivo de libertar o corpo foi alcançado, a criação de uma dança mais próxima de nós, foi dançada. Como nos disse Dudude, “algo maior que ela” a movia. “Algo maior” que lhe apresentou mestres muito caros a todos nós. Assim, o ato de dançar se fez livre sem, contudo, desconhecer limites.

Nos depoimentos colhidos em entrevista, os ex-professores do Trans-Forma ressaltam sua seriedade, cuidado, rigor e dedicação na construção de sua metodologia. Nena concebeu modos de aprendizagem, vislumbrou necessidades do corpo, possibilitando, por fim, que o corpo-aluno fosse formado sem ser formatado, aprendesse sem se prender. Corpo-sujeito que caminhava entre margens flexíveis.

No Trans-Forma, os exercícios foram pensados de maneira a trazer um sentido para aquele que o executava; foram planejados evolutivamente, sem descuidar daqueles que ensinam e daqueles que aprendem sem perder o olhar atento para a possibilidade de retorno aos princípios básicos destes, caso fosse necessário. Em virtude disso, descobri aquilo que não sabia quando iniciei esta pesquisa: que a aprendizagem significativa estava presente na composição metodológica do Trans-Forma (é a este conceito que esta investigação aportará no próximo Capítulo).

Ressalto que estavam lá, às vezes no fundo, às vezes na frente do processo de ensino e aprendizagem, sentimentos e ações humanas valorosas. O amor educativo estava lá (o acolhimento, o cuidado, o compartilhamento) e gerava alegria. Enfatizo que a escola celebrava a igualdade, a dança para todos e a dança de cada um, qualquer um. Cada um, respeitado em seu tempo de compreensão e de assimilação de saberes.

Chuva de Pétalas¹¹⁶

No Trans-Forma, a vida nos deu tudo em abundância:
Colheitas fartas Colheitas perdidas E maravilhosos sóis.

¹¹⁶ MANUSCRITO: *Discurso Prêmio de Cidadã Honorária*. Redigido por Marilene Martins em 1992. Acervo de Marilene Martins.

Com estas palavras de Marilene Martins encerro este capítulo. Espero ter mostrado que Nena com a contribuição de seus parceiros(as) foram capazes de unificar no ensino de dança a aplicação de técnicas, sem detrimento da sensibilidade, ou despertar o sensível (amor educativo) sem se esquecer do rigor técnico como um de seus fundamentos. Contudo, julgo pertinente atentar que, mesmo em meio à abundância que a vida pode oferecer, podem-se perder “colheitas”.

Figura 27 - Trans-Forma em Kyrie *Missa Breve* (1974).



Fonte: Acervo de Marilene Martins

Diário de Bordo, Casa Branca, 01/12/2016.

*Da filosofia da educação: educação-formação é muita coisa.
Encontro com Skliar, Masschelein e Simons, Jorge Larrosa, Philippe Meirieu, Eduardo Galeano, Ausubel, Walter Kohan, Freire, Barros, Klauss, Rolf e Nena.
Encontro “minha” escola.
Encontro o Trans-Forma. Educação como mostrar o mundo, Educação como ajudar a olhar, Educação para qualquer um, Educar como dar-se, doação, Educar como ensinar ou transmitir ou mediar ou conversar ou ver. Educação como ocupação de um*

espaço potencial, espaços entre família, sociedade, cultura, religião.

Educar entre gerações, entre saberes e não saberes. Formação como infância, como Poética, como política. Educação escolar.

Educar como hospedar, Educação como o amor pelo mundo.

Educar é “dar” uma voz, fazer soar alguém; Nena sabia.

Figura 28 - Parte do folder de divulgação da Escola.



Fonte: Acervo de Marilene Martins

Tarcísio: Quando você se lembra daquele tempo, se você pudesse escolher uma imagem, o que mais te marcou?

Mônica Tavares: (risos) É difícil marcar uma porque isto tá dentro da minha infância inteira, da minha adolescência, é minha vida. Eu acho que quando Nena abria os braços e aquela menina corria pra abraçar; era quando a gente criava com aquela vista daqueles janelões e aquela mangueira, eram as risadas que a gente dava, era este processo de criação de um ajudando o outro e era um lugar de todos nós, era uma grande família. (TAVARES, 2016)

3 FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM

Nem maternagem, nem abandono, todo ensino verdadeiro, em todos os níveis, assume ao mesmo tempo, o caráter inquietante do encontro com o desconhecido e o acompanhamento que proporciona a segurança necessária.
(MEIRIEU, 2006, p. 20).

3.1 Das decepções às criações

Algumas vezes, o sofrimento, os traumas e as decepções são os sentimentos impulsionadores para que algo novo aconteça e traga alguma forma de alento aos vitimados por essas experiências de desafeto. Assim aconteceu com alguns teóricos e reformadores do movimento. O francês François Delsarte (1811 - 1871), “[...] o descobridor dos princípios fundamentais da dança moderna é um cantor semifracassado [...]” (BOURCIER, 2001, p. 243)¹¹⁷. Foi o fracasso que impulsionou Delsarte a desenvolver seu trabalho e a reflexão sobre as relações entre o corpo e a alma.

Mathias Alexander (1869 - 1955), um dos pioneiros de uma vertente da educação somática, também perdeu a voz; “[...] decepcionado com a medicina tradicional que era incapaz de resolver seu problema, ele decide assumir a tarefa de sua cura” (STRAZZACAPPA, 2012, p.85).

O russo Moshe Feldenkrais (1904 - 1984), também voltado para a educação somática, começa a desenvolver sua técnica a partir de uma lesão em seu joelho. Segundo Strazzacappa (2012, p. 93), Mabel Elsworth Todd (1880 - 1956) desenvolve seu trabalho de reeducação postural, após ter sido vítima de um tombo “[...] que lhe provocou um ferimento nas costas e que a deixou imobilizada”. O artista e educador brasileiro Klauss Vianna, após perceber a falta de conexão entre um espetáculo de dança (que assistiu e que o afetou profundamente) e a didática de uma aula de dança clássica na qual se iniciava (em que nada se parecia com o espetáculo), também é provocado a trilhar novos caminhos para a experiência do movimento e do ensinar-aprender dança, questionando-se sobre o *porquê* de tal diferença? Em suas palavras: “Eu me

¹¹⁷ O mesmo autor declara que Delsarte “[...] considera seus mestres responsáveis pelo seu fracasso, pois, acredita terem eles lhes imposto um método arbitrário de ensino, com base em tradições cegas e não na observação do aluno e na reflexão” (BOURCIER, 2001, p. 244).

decepção: o que eu tinha visto no palco não era o que havia na sala de aula” (VIANNA, 2005, p. 25).

Provocações do corpo, decepções artístico-pedagógicas e descrenças em certo tipo de medicina e no ensino tradicional foram fatores que estimularam esses pensadores do corpo a criar seus métodos e suas técnicas. Não foi diferente com o criador da teoria da aprendizagem significativa (TAS), o estadunidense David Paul Ausubel (1918 - 2008), psicólogo da educação e um dos representantes do cognitivismo. Filho de família judia e pobre, foi vítima, quando criança, em seu período escolar, de um assédio moral. Após ter ficado de castigo e ter sido humilhado, chegou a declarar que a educação é violenta e reacionária. A partir dessa lembrança, que o marcou profundamente,

[...] escandalizou-se com um palavrão que eu patife de seis anos, empreguei certo dia. Com sabão de lixívia lavou-me a boca. Submeti-me. Fiquei de pé num canto o dia inteiro, para servir de escarmento a uma classe de cinquenta meninos [...]. Para ele, “a escola é um cárcere para meninos. O crime de todos é a pouca idade e por isso os carcereiros lhe dão castigos. (WIKIPÉDIA, 2017)

Insatisfeito com o ambiente escolar arbitrário, Ausubel irá à busca da criação de um pensamento educativo que traga melhorias para o aprendizado, permitindo que este seja generoso, coerente e significativo. Não sabemos ao certo, mas talvez, pode-se inferir que foi daí, de uma decepção na infância escolar que tenha nascido o impulso para formular a teoria da aprendizagem significativa entre os anos de 1963 e 1968.

3.2 Aprendizagem Significativa

A teoria da aprendizagem significativa observa e constata “[...] a diferença entre aprendizagem automática e significativa e entre aprendizagem por recepção ou por descoberta” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 32), sendo que a aprendizagem significativa só ocorrerá dentro das dimensões *receptiva e descoberta*.

Ambas as aprendizagens (receptiva e descoberta) tem como principal variável o que o aprendiz já conhece, ou seja, o conhecimento que está em sua estrutura cognitiva. A partir disso, o autor revela que é no processo interativo entre o conhecimento prévio do aprendiz, também chamado de “subsunçor”, e as novas informações que lhe serão

apresentadas que novos significados e conceitos serão conhecidos, assimilados e apreendidos (ancorados) de forma duradoura na estrutura cognitiva do indivíduo, ou seja, os conhecimentos que o mesmo já possui¹¹⁸.

Entendida conforme os preceitos do cognitivismo, a estrutura cognitiva é formada “[...] pelas ideias básicas relevantes” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 32), ou seja, a totalidade de ideias ou conteúdos que cada indivíduo possui e como estes são organizados. Segundo o autor, “[...] devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos” (AUSUBEL, 2000, p. 1). A partir desta afirmação, pode se constatar que o ato de aprender poderia levar em consideração as particularidades de cada aprendiz, pois cada um possui uma estrutura cognitiva diferenciada e singular. O fato, também, constata que a aprendizagem significativa se dá como um processo ativo, pois demanda, primeiramente:

[...] o tipo de análise cognitiva necessária para se averiguarem quais são os aspectos da estrutura cognitiva existente mais relevantes para o novo material potencialmente significativo; (2) algum grau de reconciliação com as ideias existentes na estrutura cognitiva – ou seja, apreensão de semelhanças e de diferenças e resolução de contradições reais ou aparentes entre conceitos e proposições novos e já organizados; (3) reformulação do material de aprendizagem em termos de antecedentes intelectuais idiossincráticos e do vocabulário do aprendiz em particular (AUSUBEL, 2000, p. 06).

De acordo com citação acima, Ausubel vem propor uma flexibilidade e uma adequação dentro das relações de ensino-aprendizagem ao declarar que se deveria averiguar o conhecimento que o aprendiz já possui (sua estrutura cognitiva), para que novos materiais sejam desenvolvidos em acordo com as habilidades ou conhecimentos já adquiridos pelo aprendiz.

É da interação entre conceitos e da capacidade de relacionar significados que, para Ausubel, o ensino fará sentido para o aluno. Além deste princípio primeiro, o teórico, ainda, acrescenta outro:

¹¹⁸ “É bom não esquecer, mais uma vez, que o cérebro se dedica a aprender aquilo que ele percebe como significante e, portanto, a melhor maneira de envolvê-lo é fazer com que o conhecimento novo esteja de acordo com suas expectativas e que tenha ligações com o que já é conhecido e tido como importante para o aprendiz” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 78).
“Terá mais chance de ser significante aquilo que tenha ligações com o que já é conhecido, que atenda a expectativas ou que seja estimulante e agradável [...]” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 48).

[...] se a tarefa de aprendizagem em si mesma for potencialmente significativa (se ela própria consiste de material plausível ou sensível e se pode estar relacionada de uma forma não arbitrária e essencial à estrutura cognitiva de um estudante em particular) (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 3).

A partir de análises comparativas entre as diferentes dimensões de aprendizagem (automática X significativa e receptiva X descoberta), Ausubel passa a considerar que nenhuma delas possui um caráter absoluto, podendo variar de acordo com as circunstâncias (idade dos alunos, o tipo de tarefa proposta). Além disso, a responsabilidade pela aprendizagem deve ser compartilhada entre os estudantes e a escola; não cabe somente a um deles assumir tal tarefa, bem como a aquisição de conhecimento não deve ser vista *como um fim em si mesma* (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

Ausubel, Novak e Hanesian (1980) discutem a questão do *conhecimento como um fim em si mesmo* a partir de diferentes tendências que a escola, educadores e pensadores vieram a assumir nos últimos tempos. De um lado, a supervalorização da aquisição do conhecimento como um fim, como suficiente, como objetivo cumprido dentro do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, segundo o autor, essa abordagem sobre o conhecimento e sua finalidade poderia levar os alunos a um desinteresse pelos estudos acadêmicos por não perceberem uma relação direta com o material ensinado e a sua própria vida, e por não conseguirem fazer “as pontes”, isto é, criar um sentido entre o que se aprende e o que se vive, desencadeando assim uma certa indiferença por parte dos alunos.

Por outro lado, afirma-se uma preocupação excessiva com os problemas particulares do aprendiz: sua vida familiar, sua vocação, seus desejos e necessidades. Esse enfoque seria contrário à ideia de um “[...] aprendizado acadêmico que não tenha aplicação imediata aos problemas do cotidiano.” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 28), de maneira a se rejeitar qualquer aprendizado que não esteja vinculado à vida dos alunos.

Diante da dicotomia das relações entre o conteúdo a ser apreendido e o sentido desse conteúdo na vida dos aprendizes, Ausubel chama a atenção para um modo de perceber o

processo da aprendizagem, pois por meio dele encontrar-se-ia uma forma de solucionar a tensão iminente à dúvida. Como proceder?

Segundo ele, a motivação e o interesse dos aprendizes – Ausubel refere-se aqui aos adolescentes – não viriam da preocupação que a escola teria pelos seus problemas - ele não sugere que a escola não deva se preocupar com os problemas vitais de seus alunos-, mas sim, da organização das disciplinas de maneira significativa por professores hábeis em ensiná-las. Não seria, necessariamente, a aplicação do conhecimento construído na vida diária, mas sim, as relações que esse conhecimento pode tecer com a cultura na qual o aprendiz está inserido. Assim, o aprendiz se sentiria motivado a continuar. De acordo com o teórico, “[...] as disciplinas acadêmicas organizadas de modo significativo, ensinadas por professores competentes, podem produzir considerável impulso para a aprendizagem propriamente dita” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 29).

Em realidade, Ausubel está a discutir a educação e os procedimentos pedagógicos em suas funções primárias, considerando, a princípio, que a responsabilidade pelo aprendizado deva ser compartilhada entre os alunos e a escola. A questão gira em torno dos papéis que cada um deve assumir. Ao final, o autor sugere que não se deve deixar de reconhecer as necessidades dos alunos, pois “[...] de fato, a função primária da educação deveria ser o estímulo ao desenvolvimento de motivações e interesses normalmente inibidos” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 30). Esse fato não exime a escola do papel de construtora do conteúdo curricular, assim como o de ensinar aos alunos o aprendizado por conta própria, “[...] uma vez que a educação não termina quando os estudantes deixam a escola...” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 30). Dessa forma, Ausubel vem propor uma reflexão não excludente, valorizando ambas as maneiras de proceder. Posso inferir: uma negociação por parte dos envolvidos no processo de aprendizagem, uma negociação em que se reconhece uma autonomia por parte de ambos num construto que acontece junto, dentro de uma prática pedagógica potencialmente dinâmica. Nesse sentido, vale recordar o dramaturgo alemão Bertold Brecht (2005) que se mostrava atento a perspectiva de um saber compartilhado. Ao problematizar a questão, ele indaga que “a questão agora não é mais como devemos ensinar? A questão agora é como devemos ensinar e aprender?”.

A resposta pelo *como* ensinamos e aprendemos?, talvez, possa ser encontrada no “coração” da sala de aula, e esta no “coração” da escola. A escola, por sua vez, é o espaço pedagógico que, segundo Freire (2008, p. 97) “[...] é um texto para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’”.

Se o espaço pedagógico é afirmado por Freire como texto a ser reescrito, porque não pensarmos nesse espaço como texto também a ser relido. Nas releituras (do espaço pedagógico), aquilo que nos escapou à primeira leitura, sempre poderá emergir e provocar percepções facilitadoras (ou não) do processo de aprendizagem. Rer o espaço pedagógico contribui para aguçar nosso olhar e possibilitar a percepção daquilo que, à primeira vista não se mostrava, ou não conseguimos ver. Já num segundo momento: o espaço também nos lê, o espaço se mostra, apresenta suas diferenças. É nesse viés que Skliar (2014b) encontra a diferença, no ato de reler. Em suas palavras:

[...] afirmar a leitura como releitura não pressupõe determinar o que é o quê, não é o ler, mas sim o fato de dotá-la do gesto de diferir sempre de si mesma, reunindo assim as várias formas possíveis de relação entre o lido e quem lê. Como se ler estivesse vinculado, ao mesmo tempo a duas tensões por descobrir: a de compreender o que acontece ao leitor quando lê e a de reconhecer o que acontece com a leitura quando se dá. (SKLIAR, 2014b, p. 85)

Na releitura, o espaço pedagógico se doa, se mostra, torna-se “sujeito” exposto. A releitura implica certa ausência daquele olhar que busca, convertendo-o para o olhar que recebe e acolhe: o olhar que escuta. A leitura e releitura de métodos, de mecanismos e situações pedagógicas são uma urgência a ser observada dentro do processo de ensino e aprendizagem, pois cada grupo de aprendizes e de educadores terá sempre suas particularidades, seus anseios, desejos e necessidades, suas maneiras próprias de lerem a si mesmos e o mundo-escola.

Mesmo tendo como premissa a variável isolada e considerada a mais importante dentro da TAS, ou seja, a variável do aluno já saber algo previamente, faz com que esta ideia possa, a princípio, ser considerada simples. No entanto, como toda teoria, a TAS carrega sua complexidade, tendo em vista que se relaciona com diversos fatores no âmbito educacional como: as características peculiares de cada aprendiz (motivação e formas de assimilação), seu meio social e também a organização e a apresentação dos materiais.

Ausubel nomina as características presentes no ser humano como Variáveis para a Aprendizagem, e as situa sob duas categorias: a Intrapessoal (*intrínsecos ao aluno*) e a Situacional (variáveis do aprendizado).

A **Categoria Intrapessoal** apresenta cinco variáveis:

1) Variáveis da estrutura cognitiva

Trata-se da relevância do conhecimento prévio (organizado hierarquicamente na estrutura cognitiva) que o aluno possui. O conhecimento que o indivíduo já sabe e domina em uma área específica “[...] influenciam a própria prontidão para a associação de novos aprendizados” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 25). Vale ressaltar aqui que, no caso de um aluno que nunca tenha estudado determinado assunto e que não possua ideais relevantes ancoradas em sua estrutura cognitiva, Ausubel propõe a utilização de um organizador que “[...] é um mecanismo pedagógico que ajuda a implementar estes princípios [...]” (AUSUBEL, 2000, p. 11). Os organizadores seriam como mediadores, mecanismos capazes de buscar relações mais gerais entre o conteúdo proposto e as ideias que o aprendiz traz consigo. Segundo o teórico, “[...] apresentam-se os organizadores a um nível mais elevado de abstração, generalidade e inclusão do que os novos materiais a serem aprendidos” (AUSUBEL, 2000, p. 11). Em suma, trata-se da realização de um movimento que integra a disponibilidade e a habilidade estratégica (criativa) do professor para buscar ou criar modos ampliados para alcançar seu objetivo de transmissão. Tratando-se do ensino de dança, caso um aluno que nunca tenha estudado dança ou que não consiga entender e executar determinado movimento pode-se tentar chegar à realização deste, por outras vias, por outros modos de preparação do corpo e de seus mecanismos. No caso do Trans-Forma, éramos primeiramente orientados à execução dos movimentos na medida de nossos limites e, cautelosamente, a partir do conhecimento desses limites, buscar uma evolução, ou seja, um “alargamento” de nossas capacidades físicas. O exercício da repetição criativa funcionava também como um organizador, nos permitindo, por meio da experimentação, encontrar novos mecanismos e acioná-los. O Trans-Forma assumia uma grande responsabilidade em torno dos cuidados com o corpo de seus alunos, procurando respeitar suas capacidades, seu tempo de aprendizagem e grau de maturidade, pois, a meu ver, seus professores, assim como Ausubel, sabiam que

[...] quando um aluno é exposto, prematuramente, a uma tarefa da aprendizagem, antes de estar preparado de forma adequada para a mesma, não só não aprende a tarefa em questão (ou aprende-a com muitas dificuldades), como também aprende com esta experiência a temer, desgostar e evitar a tarefa. (AUSUBEL, 2000, p. 13)

2) Desenvolvimento da prontidão

Varia de acordo com o estágio em que o aluno se encontra, ou seja, “[...] o tipo particular de prontidão que reflete o estágio de desenvolvimento intelectual do aluno” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 25).

Em outras palavras, seria o nível de maturidade intelectual que cada um possui de acordo com suas experiências intelectuais. Alunos com maior conhecimento e/ou idade estarão aptos a realizar diferentes tarefas.

3) Aptidão intelectual

A capacidade, o nível de inteligência que cada aluno possui para uma determinada matéria determina o êxito deste no aprendizado. Talvez, esta variável possa ser uma consequência da vocação, de um gosto preferencial, de um talento para determinada área.

4) Fatores motivacionais ou atitudinais

Tratam-se de variáveis muito particulares como:

[...] vontade de saber, necessidade de realização e auto realização e envolvimento do ego (interesse) no tipo particular de assunto. Essas variáveis gerais afetam condições relevantes de aprendizagem, como a vivacidade, atenção, níveis de esforço, persistência e concentração. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 25)

5) Fatores de Personalidade

Tratam-se, em suma, das características da personalidade, das diferenças motivacionais, do modo como cada um é. Considerado por Ausubel com um fator subjetivo, que pode influenciar no processo de aprendizado tanto qualitativamente como quantitativamente.

A **Categoria Situacional** é composta por quatro variáveis:

1) Prática

Relaciona-se de forma geral às condições e aos métodos de aprendizagem, incluindo a avaliação de resultados.

2) A classificação das disciplinas acadêmicas

De certa forma, trata-se da criação coerente de uma grade curricular no que se refere à quantidade, duração, sequência e ritmo das disciplinas.

3) Fatores sociais e grupais

Tratam-se das especificidades de um grupo em sala de aula: as diferenças sociais, culturais e a segregação racial. Este fator vem nos dizer do “[...] clima em sala de aula, a cooperação e competição” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 25).

4) Características do Professor

Dizem respeito às qualidades que o educador possui. Refere-se ao seu grau de conhecimento, dedicação, sua personalidade, seu comportamento.

Ausubel afirma que é na interação entre essas variáveis que está a possibilidade de surgirem mudanças na estrutura cognitiva do educando. Uma variável depende da outra, ou seja, as condições externas (Situacional) devem interagir e levar em conta as situações internas dos alunos (Intrapessoal).

Uma forma diferenciada de classificação dessas variáveis encontra-se numa outra forma de agrupamento, distinguindo-se em duas categorias: a **Cognitiva** e a **Afetivo-Social**.

A **Categoria Cognitiva** traz a objetividade como guia: “[...] interesses intelectuais relativamente objetivos” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p.26); enquanto que a **Categoria Afetivo-Social** traria a subjetividade em seu cerne. Segundo o autor,

ela se constitui de “[...] determinantes subjetivos e interpessoais” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p.26).

Por conveniência, Ausubel adota a forma **Cognitivo-Afetivo-Social** para tratar o conceito de “aprendizagem significativa”, considerando que esta forma, assim como, os fatores intrapessoal e situacional interagem de diversas maneiras no processo de aprendizagem. Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 26) afirmam que “[...] a aprendizagem escolar não se dá ‘num vácuo social’, mas somente, em relação a outros indivíduos que geram reações emocionais pessoais [...]”. O autor sabe que indivíduos reagem de acordo com suas emoções, sendo que, do encontro, do compartilhamento e da percepção dessas emoções é que serão gerados os efeitos da aprendizagem.

Outra característica que irá afetar, ou seja, que pode trazer “amplitude, profundidade e eficácia” para o processo de aprendizagem, é a orientação motivacional que o indivíduo adquire durante seu desenvolvimento levando-o a uma curiosidade epistemológica. Paulo Freire já chamava a atenção para essa questão ao escrever que “[...] quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando” (FREIRE, 2009, p. 87).

Segundo o cognitivista, “Todavia, para fins de análise teórica ou investigação empírica, grupos de fatores podem variar sistematicamente enquanto o outro permanece constante” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 26).

Considero importante observarmos aqui a relevância dos aspectos subjetivos durante o processo de aprendizagem, pois se um grupo de fatores pode variar em sua aplicação, enquanto outro se mantém constante, posso inferir que os aspectos afetivos estão fortemente presentes no processo de aprendizagem, se tornando os variantes desse processo. Esse fato leva-me a apostar na valorização de tal aspecto, fazendo com que se possa perceber o aprendiz como um desconhecido, um indivíduo com um universo e experiências próprias, com seu jeito próprio de ler o mundo, com suas particularidades e com seus motivos e razões para se apresentar de uma determinada maneira. Assim, o indivíduo se apresenta com suas possibilidades que conheço e com as possibilidades que desconheço, com seus “interesses inibidos”, com uma potência sempre a ser acionada, descoberta, desenvolvida e revelada.

Figura 29 - Organograma das Variáveis para a Aprendizagem

VARIÁVEIS PARA A APRENDIZAGEM



3.3 Aprendizagem Significativa: princípios e regras

O autor da TAS irá comparar os princípios e as regras educacionais para afirmar que os princípios alcançam maior relevância do que as regras. Para ele, os princípios

[...] são mais flexíveis do que as regras, porque sendo mais prescritíveis, podem ser adaptados às diferenças individuais entre pessoas e situações, além do mais, a grande maioria das situações requer o equilíbrio de vários princípios pertinentes, ao invés da aplicação arbitrária de uma única regra. Com um conjunto de princípios psicológicos, um professor talentoso pode improvisar soluções para novos problemas à medida que eles surgem em lugar de seguir cegamente regras simples que lhe são impostas. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 6)

No entanto, os princípios não se tornam norteadores de uma certeza, um caminho único e correto para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça com “sucesso”. Os princípios apontam caminhos, certa direção, e necessitarão, ainda, de experimentação e de compreensão das necessidades idiossincráticas das situações em sala de aula, das diferentes motivações e aptidões que cada aluno possui, além de considerar as “[...] dificuldades de comunicação entre professor-aluno, as características particulares da disciplina que está sendo ensinada e a característica de idade dos alunos“ (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p.7).

Dessa forma, Ausubel considera que, assim como as regras, os princípios *não são mais que generalizações*, e quando aplicados “[...] efetivamente a situações particulares é mais uma arte do que uma ciência” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p.7).

Deve-se, ainda, considerar a capacidade crítica do professor e sua habilidade para perceber a funcionalidade de um princípio, assim como e, sobretudo, as inúmeras diferenças (intelectuais, sociais, culturais, gênero, personalidade, histórias de vida) entre os aprendizes. Esta atenção voltada ao perfil dos alunos, suas características cognitivas e de personalidade é um dos objetivos da Psicologia Educacional. A essa característica se somam ainda outras “preocupações” e objetivos:

A descoberta da natureza daqueles aspectos do processo de aprendizagem que afetam a aquisição e retenção de estruturas organizadas de conhecimento; o longo alcance do aproveitamento da aprendizagem e a capacidade de solucionar problemas; descobrir meios adequados e mais eficientes de organizar e apresentar disciplinas acadêmicas a modos de motivar

definitivamente e dirigir a aprendizagem para objetivos específicos. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 9)

Desse modo, Ausubel vem enfatizar a importância da psicologia no âmbito educacional, pois “Os psicólogos contribuíram para a solução de muitos problemas psicológicos transmitindo seus conhecimentos relativos às aspirações, processos e capacidades de aprendizagem” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 7).

Por ora, pode-se inferir que a Psicologia estaria interessada em aspectos gerais da aprendizagem, enquanto que a Psicologia Educacional focaria seu esforço na aprendizagem em sala de aula, nas disciplinas contextualizadas socialmente, assim como nas dificuldades com que o professor se depara em situações formais de ensino, pois cada grupo e/ou indivíduo com o qual trabalhará trará suas especificidades sociais, culturais e etc. Assim, creio que podemos conferir à Psicologia Educacional uma grande abrangência, possibilitando compreender e facilitar os processos de aprendizagem.

3.4 Aprendizagens: divergências

*Porque aprender é nascer para outra coisa,
descobrir mundos desconhecidos até então.*
(MEIRIEU, 2006, p. 21)

Ausubel não trata especificamente do processo de ensino e aprendizagem em dança ou em arte. Em seu tratado teórico, percebe-se sua preocupação com uma educação formal e evolutiva que acompanharia a formação, a assimilação e a retenção de conceitos a partir do desenvolvimento infantil (pré-escolar) até os estudos acadêmicos. O cognitivista constata que a TAS não seria tão adequada aos estudos informais, embora não a exima de aí ser aplicada. Nesse sentido, ele não deixa de considerar que não só a teoria da aprendizagem significativa, mas também os processos subjacentes relacionados à aquisição e retenção de conhecimentos “[...] podem ocorrer de modo informal” (AUSUBEL, 2000, p. 11). Ausubel, deste modo, não ignora a dimensão afetivo-subjetiva da teoria criada por ele, embora se mostre mais interessado nos *efeitos* da aprendizagem do que nos *afetos* desta.

O ensino de dança (teatro) transita, muitas vezes, pela dimensão da subjetividade, pelas esferas da imaginação, pelos mistérios da criação cênica, pela singularidade dos corpos, dos sujeitos e dos estados de atuação. No ensino de arte, muitas vezes, trata-se de uma mistura de universos orientados pela percepção do mundo que o indivíduo constrói. As alavancas de aprendizagens podem se originar dos jogos e brincadeiras, da observação dos próprios sonhos, da intuição, da captura de um estado de infância, de gênero e de faixa etária, dos modos (histórias e relatos autobiográficos) de vida em geral etc. O invisível é, muitas vezes, a fonte de aprendizagem. Além disso, na dança em geral, o processo de ensino e aprendizagem transita pelo corpo, é corpo. Difícil mensurar, quantificar e avaliar as intensidades corpóreas. É no corpo que se sente se o aprendizado fez sua passagem, se “a coisa” funcionou.

O aprendizado, na arte, está a todo o momento oscilando, pois a cada novo encontro entre ensino e aprendizagem emergem novos modos de se fazê-lo. De acordo com Hissa (2013), *não se ensina, com receitas, esse fazer libertador*. Parafraseando Barthes, o pesquisador afirma que “[...] esta é a questão de um ensino artístico [...] aberração, se ele for entendido como a transmissão de um *know-how*, pois o *know-how* da arte é irrepitível” (HISSA, 2013, p. 45)¹¹⁹.

Desse modo, além do processo *irrepetível* de transmissão, existe, ainda, o processo de avaliação. Como avaliar a criatividade, o “desaparecimento” do artista, ou o seu alcance, pois o artista de dança transita entre muitos movimentos, muitos tipos de escutas. O espaço entre sensibilidade e forma pede sempre novas maneiras de ser atravessado, de ser percebido, habitado e, conseqüentemente, avaliado. O artista seria o gerador de uma presença sempre renovada. A tensão existente no trânsito entre o impulso sensível e a forma (corporificada) é parte de seu ofício.

Podemos sim, avaliar seus recursos técnicos, mas o que esses recursos atingem e afetam é um julgamento muito particular.

Para o professor Marco Antônio Moreira¹²⁰, “Ausubel tinha formação em medicina e psiquiatria e ele se dedicou à psicologia educacional, entende?” (MOREIRA, 2016).

¹¹⁹ Cf. Perrone-Moisés, 1997 [1978].

¹²⁰ Marco Antônio Moreira é professor de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Devido a essa formação, Ausubel foca seus estudos somente na parte cognitiva. De certa forma, o teórico estaria deslocado aqui, pois não é minha intenção ter somente os estudos cognitivos investigados na condução do ato de aprender. O que almejo é a conexão entre cognição e sentimento, técnica e sensibilidade na formação do aluno. De acordo com Moreira (2016), “[...] eventualmente, se a gente procurar bem vai querer dar importância na parte sentimental, na parte afetiva, mas o foco dele era a parte cognitiva”.

O objetivo de Ausubel é criar um método eficaz em que os alunos, comprovadamente, melhorem seus índices de aproveitamento e se tornam capazes de reter de forma duradoura os conceitos apreendidos. Aprendizagem, para Ausubel, significa uma organização e integração de um material relevante na estrutura cognitiva do aluno, e a aprendizagem significativa receptiva é o conceito que mais se destaca em sua teoria. O que separa o mero aprendizado de um aprendizado significativo é a capacidade de retenção de uma informação/conceito. A informação, quando incorporada à estrutura cognitiva do indivíduo, torna-se capaz de ser acessada no futuro. Assim, o aluno é capaz de ampliar suas conexões e conhecer mais e mais a partir do já conhecido. No entanto, a capacidade de ampliação do conhecimento se daria em virtude de algo que o aprendiz deve trazer consigo, ou seja, a intencionalidade. Ainda conforme depoimento de Moreira (2016), “[...] o sujeito tem que querer aprender senão ele encontra mecanismos de se safar daquilo e pronto, quando passou nas provas apaga da cabeça”. Similarmente, a respeito do trabalho de Paulo Freire, pode-se dizer que não aprendemos nada que não seja importante para nós.

Sob a perspectiva acima citada, ou seja, sobre a relação entre algo que nos é caro e a concretização da aprendizagem encontramos ressonância em Ausubel. A partir da perspectiva da relação entre aprendizagem e sentido, Ausubel (2000, p. 4) engrandece a aprendizagem significativa e a eleva como superior “[...] em relação às correspondentes por memorização”. O autor elenca três razões para comprovar sua afirmação. Destaco a terceira razão por sua afinidade com o que, anteriormente, nos disse Antunes sobre o método freiriano.

Em terceiro lugar, o significado *per se*, no contato inicial com o material de aprendizagem e durante os períodos de aprendizagem e de retenção, faz uma diferença subjetiva e positiva relativamente ao esforço de aprendizagem e de

recordação. A experiência de aprendizagem na aprendizagem significativa é subjetivamente agradável e familiar e aguça, também a curiosidade intelectual e a perspectiva de se adquirirem novos conhecimentos [...]. Os seres humanos tem tendência a trabalhar mais e sentem-se muito mais motivados quando as atividades de aprendizagem que iniciam fazem sentido, em vez de não o fazerem, e se podem lembrar e depois articular pelas próprias palavras. (AUSUBEL, 2000, p. 15)

Contudo, outros teóricos também sentiram uma incompletude diante da TAS sob o ponto de vista afetivo. Segundo Moreira (2016), Novak “[...] deu um toque” humanista em sua teoria e Vergnaud juntou à teoria ausubeliana à criação de Campos Conceituais, ou seja: “[...] são as situações que dão sentido aos conceitos”.

Marco Antônio Moreira declara ainda, durante a entrevista, a falta que sente de uma abordagem (não pensada por Ausubel) que toque na compreensão das relações do indivíduo com a sociedade e a manifestação de seu saber. Em suas palavras “[...] como é que eu vou saber se o aluno está captando os significados se ele não fala?” (MOREIRA, 2016). A intercomunicação de que Moreira sente falta, ele nomeia de Interação Social, e elege um novo termo: a aprendizagem significativa crítica.

Com efeito, a teoria educacional de Ausubel, com toda sua complexidade, permite que cada pensador-educador entenda-a a seu modo, de forma que os mecanismos, os significados e a função da aprendizagem suscitam tensões entre os que se dedicam a refletir sobre o processo da aprendizagem significativa.

A meu ver, para se atingir certa totalidade na aplicação de um método carece-se do amplo conhecimento das diversas variáveis (Intrapessoal e Situacional) que o compõem. Mas, o grande desafio gira em torno da consciência de que cada estrutura cognitiva é única. Sendo assim, cada aprendiz possui um mundo cognitivo próprio e, certamente, nesse mundo estão as razões que justifiquem suas motivações e facilidades ou suas dificuldades para aprender. Deste modo, retornando à observação de Moreira sobre o aluno que não comunica seu aprendizado, caberia nos perguntarmos o porquê desta “dificuldade” de comunicação, o que se passou com aquele sujeito que o impede de fazê-lo. Talvez, tenhamos certa dificuldade para nos aproximarmos de todos os alunos, mas, por exemplo, podemos tentar conhecer o contexto social em que vivem¹²¹.

¹²¹ Tenho por hábito trabalhar com os alunos que ingressam no Teatro Universitário da UFMG dois exercícios. Primeiramente, peço que criem e desenvolvam uma pequena apresentação de seus próprios

Particularmente, o que me instiga diante dos métodos é, justamente, a possibilidade de pensá-los em contextos diferenciados e ampliar seus modos de aplicação. E o que me instiga diante dos alunos é a possibilidade de a cada situação de ensino, criar estratégias, estímulos diferenciados que levem os alunos a interessarem-se pelo assunto preservando suas singularidades. Isso mantém renovado meu projeto como educador.

O contexto no qual a aprendizagem está inserida torna-se também bastante determinante para que a mesma aconteça de maneira relevante. Nesse sentido, o modo como se entende a educação, pode interferir na qualidade da aprendizagem. Para o filósofo Walter Omar Kohan, a educação deveria promover o pensar e a singularidade do pensar:

Perdemos há muito tempo, se é que alguma vez a tivemos, a paixão de pensar. Falta-nos garra e fortaleza no pensamento. Reconhecemos e representamos, mas temos medo de pensar o novo. Medo de reconhecer o que deve ser reconhecido [...] De não nos encontrarmos com a verdade que deve ser encontrada. De deixar de falar da verdade do mundo [...] De deixar de submeter a diferença a outras lógicas que a dela própria. De surpreendermos num não-lugar [...]. (KOHAN, 2002, p. 122)

Para Kohan (2002) – que escreve a partir de Deleuze –, a educação está presa a uma política de modelos que afasta a diferença, uma política “a-singular” que nos afasta de viver a imprevisibilidade da experiência. Em suma, uma educação “[...] sem nada de potência, sem nada de acontecimento, sem nada de vida” (KOHAN, 2002, p.122). E prossegue:

Educamos para um pensar majoritário, a-singular, negador do múltiplo. Educamos para controlar, de forma cada vez mais democrática, não presencial e inclusiva. Não apenas não resistimos ao capitalismo, ao mercado e à democracia, como também percebemos a resistência dos outros à nossa forma de legitimar o modelo como uma ameaça. Ameaçados, a ameaça política somos nós. E temos ainda o ensinar e o aprender, Por que quem imagina que com essa política, essa ontologia e essa imagem de pensamento podemos ser capazes de ensinar ou de aprender alguma coisa? Como alguém poderia aprender num mundo onde o controle se impõe sobre a vida, o singular é visto como ameaça e a diferença está presa ao mesmo e ao semelhante, ao análogo e ao oposto? (KOHAN, 2002, p. 122).

corpos. Nessa mostra, peço que observem e comentem como se relacionam com cada parte do corpo. Num segundo momento, incentivo a criação de um exercício em que podem coadunar seus relatos autobiográficos em consonância com movimentos corporais. A esse respeito, ver a narrativa, feita em páginas anteriores desta Tese, sobre um trabalho que Nena fez, a meu pedido, quando fui seu professor de iniciação teatral no Galpão Cine Horto, em 2009, por dois semestres. Normalmente, desses exercícios emergem as singularidades dos alunos. Acredito ser uma forma de conhecê-los um pouco mais e compreender o contexto de onde vieram e suas especificidades, contribuindo para eu possa refletir e estabelecer novas estratégias de ensino, a cada novo grupo de alunos que se apresenta.

Em um pensamento ampliado, Kohan (2002) apresenta a aprendizagem sob a perspectiva do pensamento, daquilo que nos impulsiona o pensar. Para o filósofo, aprender significa, a “possibilidade de unir diferença à diferença”. No movimento de ir ao encontro da diferença não nos aportamos nem em nós e nem no outro; a aprendizagem acontece no entre margens, entre significados, entre diferentes e diferenças. Aprender é estar na fluência do *entre*.

Kohan (2002) completa e localiza o aprender na imprevisibilidade, incapaz de ser antecipado, metodificado. A aprendizagem nos escapa, porque é uma experiência e a experiência não se ensina e nem se aprende, experiência afeta, move e transforma o aprendiz. Se concordarmos com Kohan, uma aprendizagem significativa se daria não só na interação entre significados como quer Ausubel, mas também de maneira sempre oscilante, incerta, sem recorrer a fórmulas ou receitas previamente elaboradas. Assim, o filósofo valoriza a aprendizagem como algo que “[...] está no meio do saber e do não saber” (KOHAN, 2002, p. 129).

Dessa maneira, Kohan nos apresenta outra forma de olhar para o aprendido; forma não contemplada por Ausubel. Outro aspecto divergente para o qual chama atenção é a consideração não na aprendizagem, mas, especificamente, na aprendizagem significativa é a forte relação que a mesma pode desenvolver na assimilação de informações, e não de conhecimentos, fazendo com que os sujeitos-aprendizes se transformem em acumuladores e emissores de opinião. Este aspecto é ressaltado pelo educador e filósofo Jorge Larrosa. Ao tratar da experiência a partir de Walter Benjamin, o filósofo espanhol se mostra bastante enfático em relação à importância que a informação vem adquirindo nos processos de conhecimento na contemporaneidade. De acordo com ele, “o par informação/opinião é muito geral e permeia também, por exemplo, nossa ideia de aprendizagem, inclusive do que os pedagogos e os psicopedagogos chamam de “aprendizagem significativa”” (LARROSA, 2014).

Larrosa não poupa palavras ao considerar e criticar a aprendizagem significativa como um dispositivo hábil em nos afastar da experiência e, logo dá a entender que nada aprenderíamos, pois o saber é adquirido em consequência da experiência.

No argumento larrosiano, a aprendizagem significativa inserida nos “aparatos educacionais” incrementa a necessidade de, primeiramente, manter o indivíduo informado para que este, imediatamente, possa responder às informações recebidas. Essa resposta se dá através da expressão de sua opinião. Assim afirma Larrosa (2014, p. 21):

[...] primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião, obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”.

De fato, Larrosa trata de uma exigência não só da educação, mas de todo o aparato social que cerca o sujeito moderno e que lhe dita modos de ser: o mundo cobra do sujeito a informação e a opinião. Assim, para se sentir parte “desse” mundo, o sujeito, cada vez mais, se informa. Para se fazer “presente” no mundo moderno, o sujeito, cada vez mais, opina. Segundo o autor, o binômio informação/opinião, “tornou-se um imperativo”. Para mais, não estar informado e não ter opinião nos dias de hoje, tornaria o sujeito excluído do convívio social.

Sabemos que as informações, nos dias de hoje, são diversas e, a todo o momento, somos invadidos por um excesso de informação. Não estar atento à essas informações levaria o sujeito, segundo Larrosa (2014), a sentir que “algo essencial” lhe falta. Do mesmo modo, o sujeito que não opina seria o sujeito que não sabe ou um sujeito alienado das “atualidades”.

Desse modo, as informações não se tornam saberes incorporados e, facilmente, são descartáveis¹²². As informações e as opiniões não são, portanto, experiências e, por sua vez, de acordo com filósofo, “[...] anula nossas possibilidades de experiência” (LARROSA, 2014, p. 20). Larrosa e Kohan concordam com o que “[...] diziam os gregos: por meio da experiência, o saber” (KOHAN, 2002, p. 129).

¹²² “A informação é necessária, não a nego; porém resulta estéril se o aluno não é capaz de agenciá-la, quer dizer, de fazê-la literalmente sua [...] Rechaço os procedimentos habituais em aula: a repetição mecânica da informação e a substituição da formação pela informação” (DURÁN, 2012, p. 32, tradução nossa).

No entanto, Ausubel não nos fala da imediatez da opinião e nem da necessidade de estarmos “aceleradamente” informado¹²³. Ausubel se atém aos subsunçores e procura saber o que o aluno sabe e ensiná-lo de acordo, mas não sugere uma cobrança imperiosa, exigente e excludente. O teórico, inclusive, sugere criar procedimentos (organizadores prévios) para que o aluno possa entrar em contato com algum conceito, caso ele não traga consigo nenhum conhecimento prévio do objeto a ser assimilado, como citado.

Apesar de toda a discussão que envolve o ato de ensinar-aprender diante do mundo de hoje ou dos “aparatos educacionais” moralizantes, no cerne da teoria de Ausubel existe algo muito bonito se pensado sob a perspectiva da variável mais importante: o saber prévio que o aluno traz consigo. E mesmo que seja uma simples informação, pode impulsionar um começo (ou não), pois, mais uma vez, Kohan dirá que “[...] é difícil anteciper como alguém aprende alguma coisa, por quais caminhos alguém encontrou a literatura, a história, o cinema” (KOHAN, 2002, p. 129).

Os caminhos que nos levam ao encontro de algum saber, podem também fazer parte do não-saber, das “dimensões ocultas” (MEIRIEU, 2006) da aprendizagem e da vida. Ausubel, como vimos, aproxima-se da questão ao elencar os fatores motivacionais, atitudinais e de personalidade. Contudo, o cognitivista não se aproxima da dimensão oculta do saber, dos descaminhos para o conhecimento que a vida pode proporcionar, como por exemplo, a possibilidade de se aprender fora da escola.

Retornarei a Kohan e também a Galeano. Abrirei um grande parêntese na tentativa de problematizar a chave para a aprendizagem.

3.5 Thomas e Diego: olhares sobre o conhecer

3.5.1 Thomas

¹²³ Talvez porque o tempo em sua época não se mostrasse assim tão acelerado e repleto de informações que a todo o momento cambiam e nos impedem de acessar o tempo para pensar. Segundo Hissa (2013, p.28), “O tempo deixou de existir, de tanta pressa”. Sendo assim, provavelmente, em meio aos acelerados dias, o tempo tenha nos suprido o espaço para o pensamento.

Ao trazer à luz a vida (biografia) do professor errático (caminhante) Simón Rodríguez¹²⁴, o filósofo Walter Kohan relata a peça-chave, o acontecimento que propulsionaria a errância de Simón, de seu viajar pelo mundo sempre a “fazer escola”. Kohan, autor de *O Mestre inventor*, narra em uma parte do livro “A História de Thomas”. A título de síntese: Thomas era um menino jamaicano e que não frequentava a escola, era negro, um alijado da sociedade, um menino de rua. No entanto, num momento em que Simón e seus alunos saíam da escola e se detiveram com um problema para resolver, foi Thomas que, ao se aproximar do grupo, resolveu o problema, encontrou a solução para o imbróglio. Diante do acontecido, Rodríguez tem sua vida redirecionada pelas inquietações diante do saber de Thomas. Simón Rodríguez diz: “[...] mas como a solução pode vir de alguém tão pobre, “analfabeto”, de alguém que, obviamente, nunca foi a uma escola?” (KOHAN, 2013, p. 33). A partir daí, nosso professor irá questionar a escola não só pelo ponto de vista de seu funcionamento, mas também, pelos múltiplos sentidos e direções que uma escola pode ter: “[...] o enorme poder da criatividade, do pensamento, da invenção” (KOHAN, 2013, p. 34).

Toda a inquietude e desassossego que se apoderam de Rodrigues levaram-no a partir, a “sair de si”, de suas certezas e pôr-se, literalmente, a caminho. Assim, ele traz inúmeros questionamentos relativos à função, ao perfil da escola-mundo. Vale a transcrição da análise de Kohan (2013, p. 34):

[...] Além disso, Thomas inventa algo que funciona, que pode ser realizado no mundo. Permite também pensar que devemos ouvir aqueles que falam outra língua, aqueles que pensam de outra forma, os estranhos, desabituaados aos usos estabelecidos. Thomas é um irreverente. Ele não faz o que se supõe que deve fazer uma criança de sua condição: olhar o que os outros fazem, obedecer, calado, ao que os outros lhe mandam fazer. Toma a palavra, não sem dificuldades, é verdade, mas ele o faz e expressa seu pensamento.

Nesta esteira, Kohan e Rodríguez irão questionar a escola que não ensina a pensar: “como Thomas pensou? Como é possível que crianças como Thomas não estejam dentro da escola?” (KOHAN, 2013, p. 34).

¹²⁴ Simón Rodríguez nasceu em Caracas em 1769. Órfão, foi criado pelo presbítero Carreño em sua casa. Em 1791, foi professor de ensino fundamental da escola municipal de Caracas. Foi chamado por Bolívar e nomeado Ministro da Educação da nascente república da Bolívia. Nesse país criou um dos projetos mais originais e radicais da educação popular na América. Contudo, a escola de Rodríguez foi fechada, e o professor continuou viajando pelo Chile, Equador e Peru. Sempre trabalhou como professor e publicou diversos escritos. Esgotado e doente, morreu em 1854, na periferia do povoado de Amotape, no Peru (RODRIGUEZ, 2016).

Dessa forma, vejo que a aprendizagem não está somente ligada à escola, que os mecanismos de ensino e aprendizagem não são suficientes quando colocados sob o ponto de vista da solução de problemas. A escola como parte da experiência formativa terá que levar em consideração a capacidade de criação e de invenção que seus alunos possuem, assim como criar condições para o *pensar*. Condições que possibilitem uma “[...] transformação da sociedade e das pessoas que a habitam [...]” (KOHAN, 2013, p. 34). A meu ver e em consonância com os autores trata-se de criar e recriar a própria vida, reeducar o olhar para encontrar a “verdade” própria.

No entanto, há o perigo do termo “verdade”. Termo sempre movediço, difícil. Relembro a minha própria inquietude: Como posso levar um aluno-dançador a buscar sua “verdade”, a expor-se e entregar-se a ela? Quais parâmetros que utilizo para que a verdade se instale?

Seria por meio do processo de ensino e aprendizagem de técnicas corporais, da percepção das intensidades/tensões do movimento do corpo e descobertas das qualidades desse movimento? Seria a partir do que já se conhece? Como “ensinar” as variáveis da condição humana? A partir disso, quais elementos seriam norteadores de um processo formativo?

Primeiramente, como já mencionei, penso que para que a “verdade” do indivíduo venha à tona, é necessário que ele se volte para si. O indivíduo é o responsável por sua formação, por sua aprendizagem. Quais os caminhos que podem levar o aprendiz a si mesmo? Por quais vias, posso aludir sua formação? Quais seriam os elementos constitutivos de uma formação em dança? Elenco alguns elementos que se apresentam de maneira objetiva e subjetiva dentro dos processos. Refiro-me à objetividade quando trato de técnicas de aprendizagem (técnicas corporais codificadas), e à subjetividade quando apresento elementos que se relacionam com posturas individuais, pontos de vista singulares, tomadas de consciência em relação ao ato de formar, educar, aprender, assim como as relações de convívio e interação entre sujeito, o outro e o ambiente.

Mas, antes mesmo de nos preocuparmos em elencar elementos, reflito sobre os pequenos: a criança e a infância. Agora, o conto de Galeano. Vejamos

3.5.2 *Diego*

A função da arte 1

Diego não conhecia o mar. O pai Santiago Kovadlovski, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidade do mar e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai. Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2013, p. 15)

Neste pequeno conto, mas bastante relevante dentro da obra de Galeano, verifico alguns elementos fundantes da formação quando amparada pela aprendizagem.

Primeiramente, Diego é uma criança. Enquanto criança, supõe-se que ele traga consigo o estado de infância ou, como quer Skliar (2014b, p. 142), “[...] uma ficção da liberdade, do ilimitado, da totalidade, e também do abismo, do salto no vazio, do perigo. Ficção que se abre, relato do ilimitado”. Embora saiba que nem sempre seja assim, porque, às vezes, “[...] interrompemos, nós adultos, a ficção das crianças” (SKLIAR, 2014b, p. 142), lá está Diego, aberto para olhar, diante do desconhecido-mar, diante de algo por conhecer. Ele mantém (enquanto criança e infância) o tempo não evolutivo consigo, o tempo-próprio, o tempo da atenção (ainda que dispersa ou desordenada) naquilo que se passa no instante.

Num segundo momento, a relação entre o desconhecido e a descoberta. Não existe aí uma dinâmica metódica de aprendizagem. A criança irá descobrir ao olhar, ao entrar em contato com o que se mostra, ao prestar atenção em algo que lhe é oferecido e não imposto. “Prestar atenção é olhar, e é, também, escutar. E é começar a saborear, devagar, a infinita complexidade do mundo” (SKLIAR, 2014b, p. 139).

Nota-se que Diego é levado por alguém (no caso, o pai) para conhecer o mar. Alguém que está ao lado, que nos leva, que nos apresente, nos mostre e/ou transmite algo que nos é desconhecido, “[...] alguém que, sem exigir imitação e sem intimidar, mas suave e lentamente, nos conduziu até nossa própria maneira de ser. Alguém, em suma, a quem poderíamos chamar de “professor”” (LARROSA, 2008, p. 52).

Pode-se, ainda, observar outros acontecimentos e expressões relevantes:

- *Depois de muito caminhar...*, enquanto se caminha o olhar se abre às novas perspectivas e nos permite ver além do que se mostra; em suma, caminhar nos põe em movimento.

Não que o caminhar nos ofereça uma perspectiva (ou uma leitura) melhor, ou uma compreensão mais verdadeira e completa, nem que nos permita superar os limites de nossa perspectiva. O que dá sentido ao caminhar é a possibilidade de olhar para além de qualquer perspectiva, uma visão e um olhar que nos transforma (e, portanto, é uma experiência) enquanto estamos sujeitos ao que vemos. Caminhar nos permite ver além de qualquer perspectiva [...]. Caminhar é uma exposição, um estar fora da posição. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 43).

- *Ficou mudo de beleza*: a meu ver, não significa não ter nada para dizer, mas sim, não ser necessário dizer, pois a beleza traz certa totalidade em sua aparição. A beleza se diz por si só.

Assim observado, por meio deste conto sou levado a ver que na história de Diego, alguém está ali não para ensiná-lo o que é o mar, mas para ajudá-lo a ver o mar, para acompanhá-lo enquanto viria, a princípio, descobrir-aprender por si só.

Já Thomas, anteriormente citado, é uma incógnita; mesmo estando fora da escola sabia como solucionar um problema. Quem o ensinou? Certamente, nesta argumentação interrogativa, mesmo que não saibamos quem o ensinou, isto não exclui a possibilidade, por nós desconhecida, de que o menino Thomas aprendeu ou de alguém ou algo tê-lo feito, reforçando, assim, que o menino Thomas já possuía algum saber prévio, ou como noz diz Freire (2008): um saber de experiência feito.

Figura 30 - Passos de Australopiteco, Laetoli, Tanzânia¹²⁵.



Fonte: Giulaine, 1986.

¹²⁵ “O testemunho mais antigo da existência do homem é a marca de um percurso ocorrido há 3.700.000 anos e que se solidificou no lodo vulcânico da Laetoli, na Tanzânia. As marcas dos passos, descobertos no fim dos anos setenta por Mary Leaky, foram deixadas por um *Australopithecusaforensis* adulto e por seu filho, que deambulavam em posição ereta. O estudo das articulações demonstrou que quem deixou as marcas era igualmente habilidoso para trepar em árvores” (CARERI, 2015). Utilizo esta imagem por perceber que a mesma revela, de certa forma, uma síntese de um processo formativo, pois sugere: 1) caminhar; 2) ter alguém (um outro) ao lado.

Deste modo, aprender algo é muito mais do que ter um método, um caminho seguro. A aprendizagem, por mais cercada de preocupações políticas, sistêmicas e de modelos educacionais, pode nos escapar.

Contudo, se retornarmos à variável mais importante elencada por Ausubel: o saber prévio proposto por ele como ponto de partida, posso inferir que, para se aprender algo, bastaria estar vivo e interessado no que se mostra, no “mar”. A aprendizagem tem haver com o interesse, com a atenção e com o amor pelo objeto a ser apreendido. Assim, como o professor deveria amar seu assunto e seus alunos, o aluno deveria aprender a amar o assunto (olhando para ele), interessar-se e atentar-se por ele. A aprendizagem se dá numa provocação entre desconhecidos (KOHAN, 2013), num interesse entre desconhecidos, entre pessoas, entre pessoa e assunto. Assim, o interesse e, logo, a atenção despertada por ele, podem provocar a experiência de aprendizagem.

Segundo Simone Weil, “[...] a atenção deveria ser o único objetivo da educação” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 41). Por que a atenção como único objetivo? É possível despertar e ensinar a prestar atenção? Para alcançar tais respostas sou levado a explorar um dos dois segmentos ou de duas possibilidades para que a atenção se manifeste e seja incorporada durante o processo de aprendizagem: 1) o interesse pelo mundo; 2) A segunda possibilidade, que não abordarei, se relaciona com o treinamento estruturado da atenção como prática contemplativa (meditação)¹²⁶.

O interesse pelo assunto leva à possibilidade de se conhecer e, quiçá, amar o desconhecido. Ele é uma potência que o aprendiz pode trazer consigo, e pode ser considerado como um princípio para a consolidação de um saber prévio. Seria a partir desse ponto que tudo começa e se lança.

Quando estou em sala de aula, costumo dizer que a coisa mais importante para o artista cênico é prestar atenção em suas ações e nas ações do/com/para o outro. Estar no aqui-

¹²⁶ Embora seja um dos temas que mais me atraem investigar, o fato de não ser aqui abordado dá-se em função de acreditar que a meditação suscitaria outros procedimentos, estudos e práticas, ainda distantes de nossa cultura. Contudo, os estudos das práticas contemplativas vêm, ainda que com parcimônia, avançando cada vez mais dentro das universidades brasileiras e estrangeiras, sobretudo, americanas (ZAJONC, 2010). No Brasil, o professor Cassiano Quilici, da Universidade Estadual de Campinas, tem se destacado como um dos responsáveis pela divulgação e inserção dessas práticas como fonte de pesquisa e conhecimento (QUILICI, 2015).

agora seria a chave para seu estudo e sua prática (atuação), seja ela teatral ou dançante. Mas parece que estar no tempo presente de maneira integrada só se justifica se encontramos interesse pelo que se apresenta, ou seja, por todo o movimento que é gerado e, ainda, se esses movimentos cênico-corporais produzem certo sentido para os atuantes. Talvez, e do mesmo modo, quando se está em processo de aprendizagem seja necessário ter interesse pelo assunto e sentir sua pertinência na vida ordinária. O interesse, no entanto, é algo a ser provocado, no caso, pela escola, pois,

[...] enquanto a motivação é uma espécie de caso pessoal, mental, o interesse é sempre algo fora de nós mesmos, algo que nos toca, e nos leva a estudar, pensar e praticar. Leva-nos para fora de nós mesmos. A escola se torna um tempo/espaço do interesse – do que é compartilhado entre nós, o mundo em si (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013. p. 52).

Desse modo, caberia à escola tentar promover e estimular relações de sentido entre matérias/assuntos na perspectiva de torná-las significativas. Para tanto, terá de confiar na experiência que pode surgir do contato dos aprendizes com os materiais de ensino, encorajando-os para que se “misturem” com o que lhe é apresentado. Incentivar que esses materiais “façam sua travessia em mim” (SKLIAR, 2014), talvez, seja mais relevante do que partir do princípio da utilidade das coisas, pois a utilidade estará intimamente ligada ao sentido dessas e, o sentido, por sua vez, pode ser encontrado na experiência. Encontrando essas respostas-sentidos, qualquer matéria pode vir a se tornar interessante por abrir o mundo ao aprendiz. Abrir o mundo é ser convidado a pensar o mundo. Assim, como Meirieu (2006) que confere à pedagogia certa dimensão oculta no acontecimento pedagógico, Masschelein e Simons (2013, p. 52) tratam a ação de despertar o interesse como um momento mágico.

Nesse momento mágico, algo de repente deixa de ser uma ferramenta ou um recurso e se torna uma coisa *real*, uma coisa que nos faz pensar, mas também nos faz estudar e praticar. É um acontecimento, no sentido vivo da palavra [...].

O interesse por algo permite o encontro com o diferente, com o que não se sabe. Assim sendo, às palavras de Ausubel, Novak e Hanesian (1980), *descubra o que seu aluno sabe*, poder-se-ia acrescentar: descubra o que lhe interessa, o que ele ama (ou pode vir a amar), ajude-o a construir um olhar e, então, *ensine-o de acordo*.

Assim vai-se descamando o processo de aprendizagem: motivação pessoal → interesse → atenção → relação.

Na formação do bailarino, além do interesse pessoal (que gera a curiosidade e atenção) pela dança, pode ser, ainda, que o conhecimento de sua própria potência permita que se comece a traçar conexões com novos significados. Chamo essa potência própria de energia vital. Um estado de energia vital pode também ser a âncora do artista, seu “saber prévio”. Saber-se vivo e habitado por algo que o move é a condição primeira para aprender e continuar em formação. Da consciência vivente (ser-no-mundo), ele pode se lançar e ir ao encontro da diferença¹²⁷.

Na formação em dança, a energia vital é transformada em movimento dançante. A energia vital que aciona seus movimentos basais é sua âncora primeira. A transformação dessa energia possibilita o encontro e a interação com novos movimentos, significados, sensações, imagens, com o outro-dança. Assim, o apreendido é significativo, pois o movimento dançante se torna preñado de sentido porque alimenta a paisagem (força) que o motiva, que o envolve, e com a qual se desdobrará em relação com o outro. Assim, avoluma-SE nossa escala progressiva entre os mecanismos para a aprendizagem: energia vital → motivação pessoal → interesse → atenção → relação.

No entanto, para dar sentido ao corpo-movimento é preciso certa inquietude, e, como já se mostrou, é necessário interesse (atenção). Mas, ainda, não é só isso. Ausubel nos apresenta um novo tópico dentro da aprendizagem significativa, a saber: o aprendiz possui outra grande e essencial habilidade além do que já sabe para que a aprendizagem significativa aconteça: uma predisposição para aprender. Em uma palavra: disponibilidade. Já nos referimos à disponibilidade, mas a chamamos aqui de motivação pessoal. Agora, expandiremos e trataremos da disponibilidade, mas aliada à vocação.

¹²⁷ “O instrumento de trabalho do ator não pode ser o corpo. Não podemos transformar um defunto em ator. O corpo não é algo, e nossa pessoa algo distinto. O corpo é a pessoa. A alma o *anima*, mas sem ele não seríamos pessoas, mas *anjos* [...]”. (BURNIER, 1999)

Penso que o conhecimento é, de certa forma, reconhecimento. Um retorno, ou que estamos sempre retornando a um ponto. Ponto que não é fixo.

Qual a primeira coisa que conhecemos?

Nosso primeiro conhecimento do mundo, onde se deu, como se deu, o que é?

Se aprendermos algo que nos estruturou para evoluirmos, esse algo-subsunçor, seria nosso ancoradouro. Sempre que um novo desconhecer surge e se depara com o meu conhecido, esse meu conhecido se modifica.

Talvez a primeira coisa que tenha conhecido foi o interior do ventre materno. Interessante observar que ali as funções de minha coordenação motora nascem, assim como, meu senso de equilíbrio, ritmo, o desenvolvimento de meu tato...

Como disse Kazuo Ono: “Dentro do ventre da mãe, nadamos como peixe, depois nascemos”.

Assim, penso que a primeira coisa que conheci..., foi a “água”!

3.6 Disponibilidade e vocação

*Um bailarino tem que ter disponível o tempo integral de trabalho.*¹²⁸

Costumo dizer, quando participo da elaboração e/ou avaliação de provas de vestibular em artes cênicas que o que eu gostaria de ver ou mesmo de avaliar é a disponibilidade do candidato. Se ele tem disponibilidade já é um bom caminho trilhado. Mas, o que é estar disponível, afinal? Penso a disponibilidade como um solo (corpo) aberto à semente de diferentes “grãos” ou de diferentes modos de ver o mundo. Penso ainda que é ser capaz de assumir as incertezas, admitir o não-saber e a dúvida, é permitir-se “vir para fora”, expor-se e arriscar-se. Mais uma vez, a Poética de Skliar (2014b, p. 169) inspira:

Vir para fora é estar exposto, é estar atento, é escutar, é ser paciente e, de algum modo, também passional. Ocorre que o mundo é muito mais interessante que o “eu” que o percebe e o ordena. Não se deve buscar a perda

¹²⁸ MANUSCRITO: *Sobre disponibilidade*. Redigido por Marilene Martins em 197?. Acervo de Marilene Martins.

dos limites, mas sentir em carne viva o passar dos desconhecidos, o acaso das conversas, as irrupções do inesperado.

Estar disponível é saber-se em travessia sem saber aonde chegará ou mesmo se se chegará como sugere Larrosa (2012, p. 52):

O processo de formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é justamente, uma viagem ao não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde vai chegar, nem mesmo, se vai se chegar a algum lugar.

Estar disponível é abrir-se para que as *irrupções do inesperado* nos façam surpresa. É correr o risco dos des-encontros, das descobertas e não ignorá-los. É intuir que “as coisas” podem ser diferentes, é perceber e aceitar que as diferenças são factíveis. Também é permitir-se ser afetado pelo outro (conteúdos, experiências, ambiente, vida) se relacionando com o mesmo. Por fim, um aluno disponível é aquele que se permite oscilar na travessia da experiência formativa.

A aprendizagem significativa apresenta a disponibilidade como uma condição aliada à outra condição: os materiais de aprendizagem potencialmente significativos. Esses materiais possuem um significado lógico. Isto quer dizer que o material deve ser capaz de se relacionar com os subsunçores (saberes prévios relevantes) de maneira não literal e não arbitrária. Moreira (2016, grifo nosso) esclarece que “[...] *o material só pode ser potencialmente significativo, pois o significado está nas pessoas e não nos materiais*”. Uma aula, um livro, um exercício não são, portanto significativos, só vindo a ser, de acordo com o significado que eu atribuo a eles. Dessa forma, deparamo-nos com a subjetividade do aprendiz e do educador: a maneira única, singular, subjacente e variável que cada ser possui na atribuição de significados.

A singularidade também está relacionada com outro elemento ao qual, embora Ausubel o trate como parte do *fator motivacional*, vale chamar a atenção para ele como um elemento estimulador da aprendizagem e, por sua vez, um elemento que pode orientar toda a formação na arte. Esse elemento antecede a interação entre saberes (conceitos) e materiais relevantes e, também, antecede a disponibilidade, principalmente, quando se trata de estudos específicos.

Elejo a *vocação* como um elemento a ser considerado na estrutura da aprendizagem significativa em dança. A *vocação* como uma variável. Para tanto, recorro às palavras do filósofo Michel Echenique para pensar a vocação como um elemento pontual, um pilar dentro dos processos de aprendizagem e formação. Em suas palavras:

De acordo com a etimologia, vocação (em latim *vocatio*) significa “chamada” ou “convocação” que o destino faz a cada ser humano, através da sociedade, para que nesta ocupe um lugar útil, especial. (ECHENIQUE, s/d, p. 13)

Escutar um chamado é uma ação muito particular que, provavelmente, não conseguiríamos traçar um receituário para que essa escuta se faça. É algo do universo de cada ser-no-mundo, uma experiência pessoal e intransferível, algo que não se ensina, algo que medra, que provoca, algo que faz parte do invisível “que nos comove”.

Como a experiência, a vocação é algo que se encontra, assim como, a dança, dentro dos fundamentos da vida. Pensando que todos nós já temos uma aprendizagem com o movimento, pois nos educamos através do movimento em situações cotidianas (inclusive exploradas pelo Trans-Forma)¹²⁹. Prestando atenção, veremos que nas bases da vida estão os elementos primordiais – movimentos primeiros: a maneira como se organiza o corpo de um bebê durante a amamentação (a relação entre a posição dos braços e o apoio dos pés durante a sucção do leite materno encontram correspondência entre a postura do corpo ao se posicionar nas posições básicas da dança e que, por sua vez, irão refletir em sua coordenação e possibilidade motoras), o arrastar-se pelo chão, o apoio que a criança utiliza para começar a engatinhar, para se sentar e, posteriormente, verticalizar-se são movimentos-apoios que, quando transportados para o campo do ensino de dança podem nos remeter a um lugar de reconhecimento, proporcionando uma apropriação do mesmo. Assim, somos remetidos a todo o momento a correlacionar os movimentos primários e os movimentos artísticos, especializados (dançantes). Além disso, as noções que possuímos na vida ordinária como o ritmo, percepção espacial e estética também reforçam a identificação não só entre dança e vida, mas entre arte e vida. Os próprios fatores do movimento (tempo, espaço, peso e fluência),

¹²⁹ Recordo que, no primeiro ano do curso básico no TF, realizávamos uma pequena coreografia baseada nos movimentos ordinários que executamos na arrumação de uma casa. Movimentos como o de lavar roupa, torcê-la, segurar uma trouxa, espanar a poeira e varrer o chão, tornavam-se movimentos estilizados.

desenvolvidos por Laban, são noções adquiridas e desenvolvidas durante a evolução do indivíduo. Esses fatores estão presentes no movimento humano e no movimento dançante.

Relembremos, ainda, quando Marilene Martins (citada em epígrafe no Capítulo 1) afirma não separar a dança, da vida, conferindo à dança diversas ações e qualidades que também são passíveis de reconhecimento na vida mesma. Mas, acima de tudo, creio que é pela qualidade de instabilidade presente na busca do equilíbrio corporal (corpo-mente) tanto na vida quanto na dança que está uma das primordiais aproximações entre os termos. Além disso, a imprevisibilidade – própria da experiência-vida – também é reconhecida no movimento dançante. As possibilidades de direcionamento que o movimento pode ter no espaço, bem como, as diferentes qualidades de esforço que podem ser conferidas a ele, podem oferecer ao bailarino uma multiplicidade de escolhas a serem incorporadas, assumidas e concretizadas. Sendo assim, a vida e a dança, a todo o momento, nos oferecem opções, direções e escolhas a fazer. Às vezes, escolhemos pelos caminhos da razão, da necessidade, do sentir ou do prazer; outras vezes, pelo caminho da intuição. No caso da vocação, espera-se que uma escolha nasça a partir da escuta de um chamado. Agora, se o chamamento será escutado ou quando será escutado é do universo, mais uma vez, da imprevisibilidade, logo, da experiência.

Retomando, Echenique (s/d, p.13) ressalta que “[...] a vocação não é um tipo específico de ação, mas um conjunto de elementos que geram condições para que seja possível realizar ações [...]”. Desse conjunto de elementos emergem questões que se relacionam *ao gostar, ao querer e ao fazer* – Ausubel chamará de *Fatores da personalidade* –, distante de obrigatoriedades morais e convencionais, mas sempre em colaboração às pessoas-mundo. Assim, a chamada da vocação nos convida e pergunta:

O que gostaríamos de fazer? [...] O que fazemos com motivação? [...] O que nos permite agir intensamente [...] O que queremos fazer? [...] O que fazemos para sobreviver com dignidade, com alegria e com força? O que consideramos melhor para cada um de nós e que nos torna verdadeiramente melhores? O que fazemos bem? Isto é, o que traz satisfação, cria admiração e interesse nos demais? O que tem utilidade tanto para nós quanto aos demais e que permite que vivamos melhor? (ECHENIQUE, s/d, p. 13-14)

Da resolução dessas questões, encontra-se a *vocação*, um elemento-base educacional que é ao mesmo tempo espaço a ser atravessado e espaço que nos atravessa. Travessia em que se faz necessário *descobrir o que fazer e fazê-lo*.

Embora o filósofo associe a vocação à utilidade de alguém para si próprio e para os demais viventes de uma sociedade sob o ponto de vista da eficácia de nossas ações, prefiro pensar que, se tratamos de ser útil para nós mesmos, seríamos potencialmente úteis para os demais, pois a partir do momento em que o ser se pensa e se sente como ser-no-mundo é inevitável a percepção e a relação com o outro, criando assim modos de afecção. Por fim, Echenique considera que a cultura - *sistema de vida atual* - é um fator que pode dificultar a descoberta de nossa vocação. O filósofo traz, ainda, para a discussão que, sobretudo, “o prazer que sentimos por fazer alguma coisa é um ótimo indicador vocacional. O que é feito com prazer geralmente é bem feito. [...] O dever não exclui o prazer e a satisfação” (ECHENIQUE, s/d, p.16). O que aprendemos com prazer, também, é bem aprendido, e pode ser retido duradouramente.

Dito isso, acrescento a vocação aos elementos apontados por Ausubel para a realização de uma aprendizagem significativa.

Na próxima seção, farei uma abordagem da aprendizagem significativa na dança, considerando a dança como uma escolha vocacional. O sujeito busca por um aprendizado que teve oportunidade de escolher. A dança como opção de prática e estudo. Não abordarei a dança no ensino público ou privado como uma disciplina obrigatória, assim como não discutirei sua função ou sua necessidade dentro de uma comunidade.

Interessa-me aqui pensar que a aprendizagem significativa pode se relacionar com o estudo dos exercícios de técnicas de dança. Pretendo mostrar como isto se deu no Transforma, além de traçar outras relações da aprendizagem significativa com o tempo, com a aprendizagem mecânica e o esquecimento dos saberes.

3.7 A Aprendizagem Significativa e a Dança

No cerne da teoria ausubeliana, como vimos, uma variável é protagonista: o aluno, o ser que aprende, **já sabe algo**. Esse saber que o aluno traz consigo é um começo, um princípio que irá interagir com novas informações, novos saberes, novos conceitos; a consciência desse saber permitirá ao indivíduo se relacionar com mundo.

Se me proponho a aprender a dançar é porque algo da dança ou a própria dança já existe em mim, já é parte de meu conhecimento. De certa forma, posso pensar que se me torno bailarino é porque já “sou” bailarino: já sabia, não necessariamente dançar com rigor técnico antes de ingressar como discente em uma escola de dança, mas já tinha uma certa consciência do corpo em movimento, de um pulso¹³⁰. Espontaneamente, criava e executava sequências de dança. Assistia alguns espetáculos e, livremente, memorizava e reproduzia os movimentos. Sentia grande prazer em ocupar o espaço com meus movimentos inventados. E, também, sentia que certo *estado de dança*¹³¹ já se presentificava em minha estrutura cognitiva, permitindo que me reconhecesse como ser-que-dança. Esse meu *já saber dançar*, certa consciência do corpo em movimento dançante é um alicerce, um porto de onde lanço as âncoras, onde crio estabilidade para ir além. Dessa forma, o saber intrínseco que carrego se torna um aspecto relevante em minha estrutura cognitiva.

Nesse sentido, posso considerar logo de entrada que o aprendiz-bailarino é um ativo construtor do conhecimento. Ele passa a ser valorizado quando seus saberes são levados em conta no processo formativo. Cabem ao educador, à escola ou curso, transmitir as informações, ensinamentos, técnicas levando em consideração a dimensão de seu saber. Esta perspectiva nos aproxima da visão humanista e também libertadora que alicerçam a pedagogia do educador Paulo Freire. Relembremos que, apesar da chave do trabalho freiriano ter sido a educação das classes populares e, mesmo que o pensador não tenha utilizado a TAS como referência em sua teoria educacional, ele não deixou de valorizar os saberes dos educandos, suas histórias e modos de vida, suas experiências. Enquanto

¹³⁰ “A ideia de pulso é, inicialmente, percebida pelo corpo imerso enquanto no ventre materno. Ainda, enquanto feto, o pulso-rítmico é desenvolvido pelas vibrações intrauterinas, resultando um saber proveniente da ordem do sentir”. Esta frase foi proferida por Arnaldo Alvarenga durante encontro de orientação para esta Tese em 20 de maio de 2017.

¹³¹ Expressão muito utilizada por Dudude.

que Ausubel se refere àquilo que o aprendiz já sabe, Freire nos fala das “leituras de mundo” como sendo os saberes prévios do aprendiz, um “[...] saber de pura experiência feito” (FREIRE, 2008, p. 29). Para o educador “Ensinar exige respeito aos saberes do educando” (FREIRE, 2008, p. 30).

Freire se posiciona não somente no sentido de respeitar os saberes construídos nas práticas comunitárias, mas também, *a razão de ser de alguns desses saberes*, no intuito de aproveitar as experiências que tem esses alunos, possibilitando a aquisição de conhecimentos a partir da interação do que se sabe em consonância com os conteúdos a serem transmitidos.

Pressupondo que o aluno, por ter optado pelos estudos em dança, já possua um interesse, uma curiosidade, um certo amor por essa arte, faz com que, a pergunta primeira, ou a descoberta que inaugura uma situação de ensino pertença ao professor: Qual o saber-dança o aluno traz consigo? O professor descobre e, às vezes também, o aluno não sabe que sabe.

Contudo, é necessário que, aquilo que o indivíduo já saiba seja um conceito relevante, que carregue um sentido corporificado em sua vida e que esteja disponível e claro em sua estrutura cognitiva (subsunçores). Daí, novas informações podem ser incorporadas (aprendidas e retidas).

Quando o conhecimento prévio interage com a nova informação, possibilita uma modificação, uma diferenciação do conhecimento já existente. A partir desta interação novos significados surgirão e promoverão uma maior estabilidade, solidez e riqueza ao que já era conhecido, permitindo assim que o aprendiz se ancore em novos conhecimentos. Marco Antônio Moreira nos revela que a palavra *ideia-âncora* utilizada para definir os subsunçores é uma metáfora e que os subsunçores não devem ser vistos como um “mero ancoradouro”. Não devemos atribuir aos subsunçores “um caráter estático”. Pois, a interação sugere uma relação dinâmica, um processo em movimento. A partir dessa interação, conexão e disponibilidade para a aquisição de novos significados é que os subsunçores vão se modificando e deixam de ser “uma ancoragem propriamente dita”.

A partir da ancoragem (da consciência de um saber prévio relevante), o aprendiz “desembarca”, ou seja, estará apto a compreender, transformar, reter e utilizar a informação-saber que possui, assim como, colocá-la em relação às novas informações que virão. Espera-se, então, que a informação, se torne um saber incorporado.

Dessa maneira, por meio da consciência do que se sabe, atribui-se significados para o aprendizado, estabelecem-se relações de significação com o objeto, traz-se um sentido para o fazer, vive-se a experiência, organiza-se e se estrutura hierarquicamente o conhecimento.

Significados são pontos básicos de ancoragem, mas não são entidades estáticas, são pontos de partida para a assimilação de outros significados que serão compreendidos, assimilados, organizados e transformados dentro da estrutura cognitiva que, por sua vez, se mostrará ampliada, desenvolvida e modificada.

A estrutura cognitiva é uma estrutura dinâmica que abarca não só os primeiros significados conhecidos por um indivíduo, como, também, a aquisição de novos significados, fazendo com que a forma de percepção do conhecimento prévio seja redimensionada à medida que novos significados são assimilados.

Desse modo, o aprendiz passa a conhecer com maior profundidade e personalidade, sendo levado, a perceber a dança de maneira singular, distinta de outros modos de percepção. O conceito de dança é objetivo, mas seu significado é particular, subjetivo e varia de acordo com as intenções e a capacidade (conhecimentos pré-assimilados) de determinada estrutura cognitiva. Ausubel atribui a essa ação particular de significação, como já vimos, de *aptidão intelectual*. Desse modo, o significado da dança em cada um que a aprende ou a pratique é singular, pois cada estrutura cognitiva é idiossincrática, como verificado no escopo das variáveis intrapessoal e situacional.

Se o estudante estuda dança simplesmente para se divertir ou para se profissionalizar e viver desta arte pressupõe-se que se perceba e assimile a prática de maneira diferenciada. Para Moreira (2012, p.12), “[...] a intencionalidade encontra-se no âmago da consciência”.

Assim, o aprendiz fará sua própria leitura dos conteúdos transmitidos, e um fator motivacional atua nesse momento. A partir das intenções, das motivações (fatores motivacionais e atitudinais) e das *variáveis da estrutura cognitiva*, podem-se traçar diferentes modos de ver e compreender a dança e o mundo. O saber prévio que o aluno detém permite que se estreite a ponte entre o sujeito e o significado do objeto de estudo.

Os pontos-âncoras (subsunçores) no processo formativo podem ser de ordem técnica, ou relacionados a ela (materiais de estudo), mas também podem ser de ordem afetiva, como o próprio Ausubel sugere, embora não se atenha à ela.

Assim, posso pensar, por exemplo, que no estudo de uma técnica de dança, os exercícios técnicos (consciência corporal, estudo da anatomia, qualidades do movimento, estudo de uma técnica específica, de dinâmicas, composições e etc.) são importantes, mas também a paisagem afetiva que os cerca {a compreensão e o acolhimento da diferença, o amor pelo assunto, a alegria da transmissão, o conhecimento dos limites do aprendiz e de sua estrutura cognitiva, a qualidade da relação entre professor e aluno, a ausência de pré-conceitos, a aceitação das incertezas e dos riscos, o espaço onde se aprende, o encorajamento do aprendiz como fator motivacional, a autonomia dos professores} contribui para que, por meio de uma interação entre esses atributos, uma rede de significados se concretize durante a transmissão.

A interação entre significados relevantes e novos significados, não define os limites da aprendizagem significativa, pois, a TAS pode, também, modificar os atributos da estrutura cognitiva por meio do novo material que poderá influenciá-la. É no processo de interação entre o conceito-base/subsunçor e o novo material que é apresentado ao aprendiz que surge, não só a integração do novo material (conteúdos-conceitos), mas também a modificação, outro jeito de perceber o conceito já inclusivo. É nessa interação, nesse encontro entre significados, nessa conexão entre o que já sabe (disponibilidade para o movimento, por exemplo) e o que se saberá (estrutura lógica: exercícios técnicos-livros-filmes, etc.) que a aprendizagem significativa se processa, pois o aprendiz será capaz de assimilar, diferenciar, elaborar e estabilizar o conhecimento e constituir o que Ausubel chama de uma *experiência consciente* (1968), ou seja, quando “[...] sinais, símbolos, conceitos e proposições potencialmente

significativas” (MOREIRA; MASINI, 2011, p. 14) são relacionados e incorporados à estrutura cognitiva, modificando-a.

Se propuser nos estudos em dança, por exemplo, que o aprendiz experimente se movimentar dentro de diferentes dinâmicas¹³², estou confiando que aquele corpo-pessoa que já possui habilidades (uma estrutura de movimento incorporada), será capaz de ampliar seu território-vocabulário de movimentos a partir do que cada dinâmica pode sugerir. O conceito subsunçor (consciência do conceito de dinâmica) já existe, pois, o aprendiz possui e incorporou este conceito por saber distinguir a relação entre forte e fraco, rápido e lento, densidade e leveza. Caberia, no caso, ao professor mostrar a ele, que ele sabe.

Posso apresentar e ensinar ao indivíduo uma nova dinâmica, assim como, ele pode descobrir por si só (aprendizagem significativa *receptiva X descoberta*)¹³³. No processo interativo a consciência do movimento/ideia âncora, não só se amplia como também se modifica, passando a adquirir novos significados, ou seja, os contatos pela receptividade ou pela descoberta de novas dinâmicas podem modificar a dinâmica previamente conhecida, assim como, corroborar com ela, estabilizando cognitivamente o indivíduo.

O mesmo acontecimento interativo acontece no aprender de danças tecnicamente codificadas que possuem um vocabulário pré-determinado, um passo a passo evolutivo¹³⁴. Sabe-se que só se pode saltar depois de conhecer, controlar e experimentar

¹³² “Dinâmica refere-se à combinação das qualidades de esforço. Dependendo da escolha das qualidades, é gerada um tipo de dinâmica [...]. Dinâmica, de acordo com o conceito de Laban, não trata apenas de mudança de tempo e peso, mas também de mudanças de espaço e fluência. Dinâmica é a resultante expressiva do movimento quando duas ou mais qualidades de esforço se organizam simultaneamente” (RENGEL, 2005).

¹³³ De acordo com minha experiência formativa: no Trans-Forma, a aprendizagem por descoberta era bastante acionada pelos professores da escola. Era parte da metodologia, os alunos terem momentos para improvisar dentro das aulas segundo uma estrutura sonora ou por meio de imagens sugeridas. Às vezes, tinha-se por objetivo alcançar um determinado estado corporal ou, simplesmente, permitir que os educando se sentissem livres e sem autocríticas para descobrirem e criarem suas próprias sequências de movimento.

¹³⁴ O ensino da dança moderna comumente refere-se a uma técnica específica e criada por algum mestre, por exemplo: a técnica de Marta Graham, de Doris Humphrey, de Merce Cunningham, de von Laban. O TF não se apegava a nenhum estilo específico. Como mencionei anteriormente, Nena promoveu por meio de suas experiências e de suas intuições, certo ajustamento de exercícios técnicos de diferentes origens. Contudo, não deixou de pensar numa aplicação coerente desses exercícios levando em consideração o respeito pelo corpo-aprendiz (tempo, limites, condições e potências). Do mesmo modo das técnicas tradicionais de dança moderna, Nena deu ao seu sistema essa condição evolutiva como estruturação de aprendizagem.

o movimento dos pés e das pernas pelo chão, além do conhecimento dos pontos de apoio das alavancas impulsionadoras¹³⁵, da correta transferência, distribuição, sustentação e controle do próprio peso¹³⁶ (fator de movimento). É preciso, então que os pés-pernas e logo, a coluna, a cintura pélvica e escapular, ou seja, que toda a estrutura musculoesquelética esteja preparada (estabilizada) para que o corpo possa lançar-se no espaço e retornar ao solo sem prejudicar sua saúde física.

O fator progressivo, presente na aprendizagem significativa também é verificável na aquisição de habilidades técnicas corporais. Dessa maneira o subunçor vai se fortalecendo, se diferenciando e se enriquecendo de significados, possibilitando novos saberes a serem apreendidos.

Do salto à queda, da queda à suspensão¹³⁷, da suspensão ao giro, aos rolamentos, ao dançar a dois. Na posse de recursos técnicos o corpo “vai além”, amplia sua expressividade. O mesmo se constata quando o aprendiz passa a conhecer e a se relacionar com os materiais e os recursos da criação cênica. Na criação, outros elementos irão interagir e farão com que o corpo-aprendiz “desembarque” em novos procedimentos (motivos de significação). Na cena contemporânea, por exemplo, percebemos a aproximação do corpo com outros materiais a título de experimentação e criação. O corpo pode encontrar neste caminho criativo experimentos com estruturas espaciais-arquitetônicas, com objetos cênicos, com a iluminação, improvisações, sonoridades, literatura, cinema, ambiente, ciência. Assim, ele convive com diversas texturas, por exemplo: dançar num chão florido, dançar sobre um grande volume de terra ou num palco repleto d’água como nos espetáculos de Pina Bausch.

¹³⁵ “A questão é descobrir os ossos. Ou mais que isso: é verificar os espaços que existem entre eles, porque é aí que estão baseadas as alavancas do corpo” (VIANNA, 2005, p. 136).

¹³⁶ “É o terceiro fator observado no desenvolvimento do agente. Este fato auxilia na conquista da verticalidade... Ele dá estabilidade ao agente, proporciona segurança. A atitude relacionada ao peso é a **intenção**, a **sensação**. O peso informa sobre o **quê** do movimento. Peso traz ao movimento um **aspecto mais físico da personalidade**. O fator peso auxilia o desenvolvimento do domínio de si próprio, ao transportar o corpo sem ajuda do outro, daí ele gerar a afirmação da vontade”... (RENGEL, 2005, p. 67, grifos nossos).

¹³⁷ “Suspensão, ou a habilidade de controlar o auge, lento de seu equilíbrio é valorizada por todas as técnicas de dança moderna” (GIGUERE, 2016, p. 147).

À medida que a prática cênica avança, indo ao encontro de novas pesquisas e experiências, o corpo-primeiro/subsunçor, o corpo-consciência, modificará, e novas percepções surgirão.

Retomando o exemplo, anteriormente citado; a ação de saltar pode permitir, ainda que o subsunçor/consciência da relação dos pés com o chão possa ser modificado, passando a ser então: consciência da relação do peso com os pés, dos pés com a respiração ou mesmo dos pés com a imaginação. A essa ação, Ausubel chamaria de *aprendizagem significativa superordenada ou combinatória* que nos mostra a aquisição e o desenvolvimento de habilidades. Segundo Moreira (2012, p. 3), “Não é muito comum; a maneira mais típica de aprender significativamente é a *aprendizagem significativa subordinada*, na qual um novo conhecimento adquire significado na ancoragem interativa com algum conhecimento prévio especificamente relevante”.

Mas, antes de pensarmos em pés e pernas, saltos e quedas, lá está o aprendiz de dança. Adentrou a sala e, certamente, está receptivo. O que ele já sabe? O que é, de fato, relevante em seu saber? Qual é o conhecimento prévio, seu conceito subsunçor? Qual é a sua ideia-âncora de dança? Moreira, comentando a proposição, nos esclarece que o subsunçor pode ser *um símbolo já significativo, um conceito, uma proposição, um modelo mental, uma imagem* (MOREIRA, 2012).

Assim, confio que o aprendiz já sabe do corpo e do movimento. Ele sabe que rastejou, engatinhou, ajoelhou e pôde ficar de pé. Sabe que pode deitar e erguer-se do chão, levantar os braços, olhar para os lados. Ele sabe que caminha e vê. Ele já possui alguma imagem de dança. Ele sabe que vive no tempo e no espaço. Sabemos que esses elementos supracitados estão presentes em praticamente todos os seres humanos, fazendo parte de sua trajetória evolutivo-psicomotora, podendo ser considerados como subsunçores. Se confiarmos nesta proposição, o ensino de dança pode ser aplicado a todos, porque teríamos por onde começar. Os gestos cotidianos poderiam ser um ponto de partida. Klauss Vianna (2005, p. 125) estava atento ao observar que

[...] o que não podemos esquecer é que as pernas com as quais danço são as mesmas com que ando, corro, caio ou brinco desde criança. Nesse sentido, a experiência de uma vida pode ser traduzida, por exemplo, no simples gesto de erguer um braço ou uma perna.

O aspecto singular que possui a percepção humana permite que eu atribua significados específicos a um movimento corporal. Este significado será sempre diferente para outro executante, assim como, para quem observa o movimento. Os desvios estão presentes nesse trajeto. Normalmente, se espera que o aluno atribua significados de acordo com os conteúdos apreendidos da matéria ensinada. Mas, pode não acontecer dessa forma. Daí, corroboramos com a afirmativa larrosiana:

[...] um pensamento da educação que, reconhecendo que a educação é, em muitos casos, um processo em que se realiza um projeto que o educador tem sobre o educando, também é o lugar em que o educando resiste a esse projeto [...] (LARROSA, 2006, p. 15).

É parte mesmo do *educar* lidar com os desvios ou com as *irrupções do inesperado*. Contudo, para que o aluno atribua significados pertinentes ao contexto da matéria ensinada, depende, segundo Moreira-Ausubel *de um intercâmbio, de uma negociação, de significados, que pode ser bastante demorada* (2012, p. 08). Assim, no processo formativo, nos deparamos com a questão temporal. Questão que amplia a nossa lida com o tempo para ensinar-aprender ou, quando se busca por resultados imediatos. A própria dança pode muito nos ensinar a observar e a lidar com o(s) tempo(s).

3.8 Tempo e Aprendizagem em Dança

*O estudante tem tempo.
Todo o tempo. Um tempo que é sempre agora.
Um tempo livre, liberado desse transcórrer crônico, feroz,
linear, cumulativo e sempre urgente que escraviza e
destrói com suas rodas aos que nele vivem [...].
O tempo do estudo não é mercadoria [...].
(LARROSA, 2003, p. 17)*

Normalmente, somos educados a viver dentro de uma lógica desenvolvimentista, dentro de um tempo determinista, cronológico, dividido em fases aonde acontece o nascimento seguido pelas fases: infância, adolescência, adultícia, envelhecimento e morte. Crescemos divididos pelos anos e suas estações, pelos dias e as horas, semanas e meses, fases da lua, tempo das marés, das chuvas e das secas. É um pensamento lógico e que se não se pode negar, pois o tempo “das coisas” é fato. Mas, se redireciono meu olhar para

perceber o tempo fenomenologicamente¹³⁸, o tempo apresentará novas abordagens: nem sempre mensurável, o tempo dilata-se, desordena e propõe uma nova maneira de ser percebido. É certo que em minha vida, há dias que estou mais velho, exausto de viver, e há outros em que sou menino, recém-chegado ao mundo. Do ponto de vista fenomenológico, todas essas percepções-imagens-sensações estão em mim: o velho e o menino. Vale transcrever um trecho de um texto budista do monge Komyo a respeito do tempo no qual, normalmente, estamos inseridos.

Peço desculpas, mas não vou desejar bom ano novo. Não irei desejar um ano novo ruim, tampouco. Vou ficar aqui, à espera, olhando o sol passar pelo dia e a lua surgir no horizonte para anunciar a noite. Mais um dia irá passar, e sua passagem será o início do resto de nossas vidas. Não irei comemorar um novo ano. Pois, de fato, o que faz um ano se tornar velho e outro ser um horizonte de desejos e anseios? A cada dia, um ano inteiro se passou e novo ano começa. Portanto, por que esperar que um dia - um mero e comum dia - seja mais significativo do que todos os outros? Diz o mestre zen Eihei Dogen: "se há uma separação da mera espessura de um fio de cabelo entre o céu e a terra, então é como o infinito abismo a separa-los". Da mesma forma, se há uma separação de um décimo de segundo, então é como o golfo da eternidade a separar o passado e o futuro. Não, não irei separar nada! Não irei criar a ilusão de uma distância, o conflito de uma diferença entre o ontem e o amanhã [...]¹³⁹.

Komyo traz outra forma de percepção do tempo e das maneiras de mensurá-lo. As separações que, comumente fazemos do tempo (fases, ciclos) desaparecem. De acordo com o texto, o tempo é um contínuo presente.

Assim, resta a pergunta: qual o tempo para que uma aprendizagem se concretize, para que uma informação seja assimilada, para que novos significados sejam assimilados? Podemos mensurar de fato?

Inspirado, ainda na literatura, o autor moçambicano Mia Couto, em seu livro *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, nos diz logo de entrada: “[...] morto amado, nunca mais pára de morrer” (COUTO, 2002, p. 15). Talvez o aprendizado, quando

¹³⁸ O tempo é visto como um fenômeno essencial e não como um fenômeno acidental apenas. Dessa forma, “O tempo deixou de ser da ordem físico-material para tornar-se uma forma de percepção” (PETRELLA; MOMMENSOHN, 2006, p. 204).

¹³⁹ Mensagem do Facebook do Monge Komyo publicada em dezembro de 2014. Mensagem recebida e disponibilizada a nós por fátimfem@gmail.com., em 04 jan. 2015.

amado, faz com que nunca paremos de aprender. Dessa maneira a aprendizagem e também a formação, carregam consigo a noção de inacabamento, de continuidade e impermanência. Ausubel já havia nos assinalado que “a educação continua fora da escola”. Dessa forma, mesmo a escola sendo um território de passagem, ela pode ser vista como um dos pilares da formação do indivíduo, pode vir a ser o lugar amado (ou não), que para nós estaria sempre sendo, sempre existindo. A própria noção de tempo é parte de seu significado. Escola para os gregos significa *tempo livre*¹⁴⁰. O estudo realizado por Masschelein e Simons (2013, p. 9) a respeito desta noção conduz os autores a pensar a escola nos dias de hoje e propor voltar a assumi-la dentro da condição de tempo livre, ou seja,

[...] tempo livre para o estudo e a prática oferecidas às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente da época. A escola era, portanto, uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um “bem comum”.¹⁴¹

Deste modo, a noção de escola como tempo livre amplia suas perspectivas alcançando um viés, sobretudo, político. Mas, para os autores, é a noção de tempo livre que imperaria no espaço escolar. Esta noção levaria a escola a assumir sua não destinação e não objetivação. Não interessaria *estudar para, formar-se em, estudar para poder trabalhar*. O tempo livre não é um tempo produtivo. É, sobretudo, um tempo em que a pressa objetivada não é contemplada¹⁴². É tempo para o pensamento e, assim, por meio do estudo e da prática chegar ao conhecimento. Para os autores,

[...] tempo livre como tempo de estudo, pensamento e exercício é o tempo que é separado da vida produtiva, é tempo em que o labor e o trabalho como atividades econômicas são colocados a uma distância. É tempo de

¹⁴⁰ Segundo Masschelein e Simons (2014, p. 160): “Em muitas línguas, a noção de ‘escola’ (escuela, école, escuela, skola, Schule, etc.) deriva do grego Skholé, que significa, antes de tudo, ‘tempo livre’”.

¹⁴¹ Diante de uma proposta igualitária em que o conhecimento é disponibilizado a todos (principalmente aos que não tinham acesso a ele), a escola grega suscita desprezo por parte das elites aristocrática e militar da época que buscavam a manutenção das desigualdades sociais.

¹⁴² “É por isso, sem dúvida, que todo professor imagina seu ofício como a transmissão de tesouros fascinantes a discípulos arrebatados. É por isso que ele aspira a um acontecimento pedagógico total, como Sócrates e Fedra de Platão, que conversa prazerosamente com seu aluno enquanto passeiam à beira de um riacho: Vamos virar aqui e descer o Ilissos: podemos nos sentar tranquilamente em um lugar agradável. [...] Creio que me faria bem deitar na grama; e você, fique na posição que lhe parecer mais cômoda para fazer a leitura, e pode começar”. Situação idílica em que a comunhão entre mestre e seu discípulo é tamanha que, ao chegar a hora de partir, é esse último que insiste: “Ainda não, Sócrates, pelo menos até passar o calor. Você não vê que é quase meio-dia, hora do calor mais intenso? É melhor continuar aquela nossa discussão ...” (MEIRIEU, 2006, p. 26).

conhecimento/matéria pelo conhecimento/matéria, da capacidade pela capacidade [...] (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 162).

A citação acima me faz recordar o que disse Nena e Dudude no Capítulo anterior. Nena não desejava, a princípio, formar profissionais; queria que as pessoas dançassem pelo prazer, pela alegria de dançar, desenvolvessem uma consciência do corpo e de suas potências, livres de um “sonho” mercadológico e econômico. Dudude se referia à Escola Trans-Forma como um lugar para *ir viver*, mesmo que o sujeito não soubesse se a dança viria a ser seu caminho profissional.

Se adotarmos a noção de tempo livre na escola, certamente, muitas adversidades seriam acionadas, pois, já há bastante tempo que estudo e empregabilidade estão quase que intimamente conectados. Seria de certa forma, ir à contramão dos objetivos que as escolas estão inseridas na contemporaneidade, pois o tempo para aprender e se formar ou atingir resultados não seria contemplado, mas sim, a possibilidade de simplesmente ver o aprendizado-escola-formação, como uma caminhada incerta e contínua. Assumir que a formação-escola-aprendizagem deveria “perder” tempo para ganhar espaços de convivência, de encontro consigo mesmo e com o outro, espaço, sobretudo, para o pensamento seria, talvez, uma atitude transgressora diante do cenário mercadológico presente. Contudo, o que talvez deveríamos tentar compreender é que esse não é o único cenário possível e aceitável pois, como dito em depoimento, para Skliar (2018):

[...] o sucesso deste mundo do mercado, do consumo e etc., é o que deve ser separado do mundo da escola, mas esta é uma derrota também. Neste sentido, a escola já está entregue ao mundo do mercado, então a gente não pode dizer que não. Só que temos a capacidade de ver quantos mundos há no mundo, quer dizer, não cair na armadilha de que só existe um mundo midiático, só existe o mundo do mercado do consumo, não, para a gente não, tem outros mundos, tem o mundo da dança, enfim, tem tantos mundos e que, conseguimos fazer ver e experimentar outras coisas.

A escola como tempo livre abre para uma caminhada (formação) vista como errância: plena de interrupções para ver, perceber, mudar direções, assumir indeterminações e sentir o passo próprio. A escola seria a afirmação de um lugar de suspensão (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Suspensão aqui significa estar entre aquilo que não já é mais o que era e o que ainda não se sabe o que será.

Desta forma, talvez, neste estado *suspense*, tenhamos que “sair” de nós mesmos, interromper e/ou fazer “[...] uma pausa que sirva para habitar um tempo profundo, que nos vincule mais à intensidade do que ao cronológico” (SKLIAR, 2014b, p. 36).

A dança nos ensina não só a entramos em contato com as sequências mensuráveis de tempo (cronológico)¹⁴³, mas também, e a partir deste conhecimento, nos possibilita expandir o tempo para que possamos trabalhar dentro de um tempo expandido e dilatado, um ir além-tempo (intensidades).

Na improvisação em dança, por exemplo, o tempo se organiza dentro de uma estrutura que não é cronológica, um tempo não mensurável, valendo-se do tempo do agente¹⁴⁴-improvisador. Partir do entendimento do tempo como um fator não mensurável, possibilita que a noção subsunçora sobre o tempo (comumente sentida e pensada) como tempo cronológico passe a ser modificada fazendo com que se amplie o conceito de tempo. A dança, então é executada a partir do contato com novas informações, e um novo conceito mais elaborado, expandido e significativo de tempo é incorporado durante o seu desenvolvimento. Passo a ver “as coisas” de outro jeito, assumindo sua complexidade, permitindo que uma nova ancoragem se forme. O mesmo pode ser aplicável às diferentes noções de espaço, corpo e audiência, por exemplo. Noções que vão se transformando à medida que novos significados vão sendo incorporados. Por exemplo: na contemporaneidade a audiência não é mais “lida” como aquela que somente vê, contempla aprecia, frui, mas é também aquela que participa e modifica os rumos de uma encenação. Isso implica que, a partir da apreensão do conhecimento sobre uma nova forma de perceber a audiência e sua complexidade, meu fazer pode ser alterado e meu subsunçor é modificado. O próprio significado de dança veio se

¹⁴³ “É o quarto e último fator a ser observado no desenvolvimento do agente, começa a surgir por volta dos cinco ou seis anos de idade. Antes dessa época é vaga a ideia de tempo [...] As qualidades de esforço do fator tempo são sustentada e súbita (sem dúvida, com todas as nuances, como em todos os fatores). Importante observar que usa também lento e rápido. Laban preferia sustentado e súbito por achar que rápido e lento são termos quantitativos, enquanto sustentado e súbito requerem uma atitude interna de sustentação do tempo ou de aceleração do tempo, gerando deste modo, aspectos qualitativos. O tempo traz ao movimento um aspecto mais intuitivo da personalidade. A tarefa do fator tempo é auxiliar na operacionalidade, isto é, proporciona elementos para execução. A atitude relacionada ao tempo é a decisão, informando sobre o quando do movimento. Em termos de atitudes internas, o treino e o domínio das qualidades do fator tempo ajudam, por exemplo, a que os limites não sejam tão rígidos. Auxilia, ainda, a maior mobilidade e tolerância em relação às frustrações; se o agente não tem algo agora, talvez seja possível obtê-lo depois [...]” (RENGEL, 2005)

¹⁴⁴ “Agente é sinônimo de: pessoa, ser humano, indivíduo, bailarino, ator, educador, professor, diretor, coreógrafo, estudante de artes corporais, usuários do dicionário” (RENGEL, 2005, p. 29).

modificando ao longo da história. A própria dança de palco, por exemplo, se tornou uma prática capaz de ser executada não somente por bailarinos profissionais. Na contemporaneidade a dança passou a ser vista, como uma possibilidade aberta, acessível a todos: profissionais ou não.

Desse modo de perceber o tempo como intensidade ou como atitude interna reforça a ideia de que aprendiz possui um tempo-próprio para que a nova informação seja assimilada. Um tempo que não é nosso, que não nos pertence, que não podemos ordenar enquanto educadores¹⁴⁵. Quantas vezes, em nossa profissão, não vemos que os conteúdos compartilhados com nossos alunos foram compreendidos e sentidos mais tarde, em outros momentos, em outros tempos. Como se diz: “Às vezes, a ficha demora a cair”.

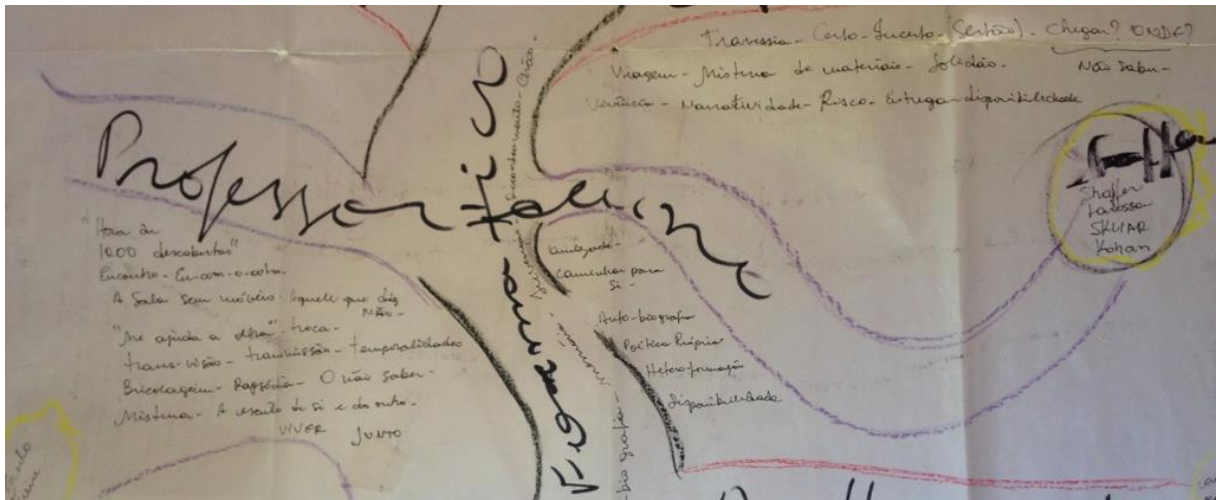
3.9 Aprendizagem mecânica e a Dança: tensões entre professor e aluno

*A proposta antiga: o professor tem a informação, o aluno tem a cabeça vazia.
Objetivo do professor: empurrar a informação para dentro da cabeça vazia do aluno.
Observações: no início o professor é um bobo, no final, o aluno também.
(SCHAFER, 1991, p. 277-278)*

*Quem ensina precisa ter sempre a indagação:
por que aprender isso?
E em seguida: qual a melhor forma de apresentar isso aos alunos, de modo que eles o reconheçam como significante?
(COSENZA; GUERRA, 2011, p. 48)*

¹⁴⁵ “Existe um tempo do outro que é conhecido e reconhecido pela mesmidade como o único tempo possível; um tempo do outro que foi inventado, domesticado, usurpado, ordenado, traduzido e governado a partir das metáforas temporais da repetição, do constante, do cíclico, do linear, do circular. Assim como existe também um tempo do outro que (nos) é irreconhecível, indefinível, inominável, ingovernável. Um tempo do outro que irrompe em nosso tempo e se torna irredutivelmente inesperado.” (SKLIAR, 2003, p. 38)

Figura 31 - Detalhe do 1º mapa de pesquisa



Aprendizagem mecânica representa uma incorporação não substantiva das novas informações. Ela é apenas memorística e, normalmente, não traz significação ao aprendiz. Resulta em uma aplicação mecânica dos conteúdos que não demanda compreensão por parte do educando. Infelizmente é, muitas vezes, incentivada nas escolas e os alunos acabam por recorrer a ela; aprende-se por *decoreba*, para passar de ano, ficar livre de determinada matéria, ter uma boa nota. Logo o esquecimento após os exames se processa com maior velocidade.

A Aprendizagem Mecânica de David Ausubel possui grande afinidade com que o que Paulo Freire denominou de *ensino bancário* ou o *bancarismo*. Freire faz esta associação ao observar que, muitas vezes, as informações são depositadas de maneira automatizada, passando o professor a “[...] ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 2009, p. 65). Dessa forma, o aprendiz capta as informações por outro viés que não o de sua significação, ou seja, pela sonoridade das palavras, por exemplo. Em suas palavras:

[...] a narração de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração se transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá se “enchendo” os recipientes, seus depósitos, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores os educandos serão. (FREIRE, 2009, p. 66)

A memorização mecânica do ensino dos conteúdos, segundo Paulo Freire, é capaz de podar a liberdade do aprendiz e a potência que ele possui de aventurar-se, de continuar

sua travessia. Nesse modo de ensinar não se incentiva o pensar, mas sim, uma domesticação do educando, pois, se se aprende automaticamente sem fazer contato com as possíveis significações de uma informação, um conceito, uma ideia, uma palavra, um movimento, possivelmente, fará com que o aprendiz reaja de maneira automática diante da solução de problemas, deixando de lado o pensar “certo” que o próprio Freire acionou.

Na educação bancária, o professor é um depositador, um mero explicador que não provoca os alunos não permitindo que o educando assuma “[...] o papel do sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *recebedor* da que lhe seja transferida pelo professor” (FREIRE, 2008, p. 124).

No ensino de dança ou de uma técnica corporal é bastante comum notarmos a presença do aprendizado mecânico; uma repetição sem fim de exercícios e/ou de sequências coreográficas que podem perder o sentido durante a repetição.

Nesse sentido, o pesquisador-artista Klauss Vianna, talvez nossa maior referência como um dos principais pioneiros em pesquisa em dança no Brasil, já pensava que “[...] a tradição do balé se perde em repetições de formas, onde todo o trabalho é feito aleatoriamente [...]” (VIANNA, 1990, p. 24).

Não que a repetição não seja bem vinda. É própria da natureza do ensino de dança a ação de repetir¹⁴⁶. Em verdade, a repetição é uma das etapas do ensino de dança. Existe uma linha tênue que separa a repetição mecânica de uma repetição significativo-criativa, em que se repete para encontrar diferenças, descobrir nuances, desenvolver apuro técnico, e não simplesmente chegar a uma “bela” forma, bem executada, mas vazia de significado e sentido; trazendo “à cena” o velho dito: “a forma pela forma”. É uma repetição feita como uma releitura, que busca descobrir novos modos de (olhar) acessar e executar um movimento. Uma espécie de escavação das sutilezas do movimento. É na repetição que a técnica “cola” no corpo. Mas, não é um repetir por repetir com a finalidade de memorizar somente. Em suma, é como diria o poeta pantaneiro: “[...]”

¹⁴⁶ “Identificada a relevância, a informação será mantida na consciência por um tempo maior, por meio de um sistema de repetição, que pode ser feito por recursos verbais ou por meio da imaginação visual [...]” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 52)

repetir, repetir, até ficar diferente/ Repetir é um dom do estilo” (BARROS, 2010, p.300).

Sendo assim, na dança, a aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica caminham juntas, “[...] estão ao longo de um mesmo contínuo” (MOREIRA, 2012, p. 12), não constituindo uma dicotomia entre elas. A teoria de Ausubel não considera que seja natural partirmos da execução (aprendizagem) mecânica para se chegar a uma aprendizagem significativa. Para Moreira, esta expectativa é uma ilusão. No entanto, não é totalmente inviável que isto ocorra, mas depende dos fatores que propiciam a aprendizagem: “[...] subsunçores adequados, da predisposição do aluno para aprender a matéria, de materiais potencialmente significativos e da mediação do professor [...]” (MOREIRA, 2012, p. 12-13).

Chama atenção na fala de Moreira o uso da expressão *mediação*; o professor como mediador, como alguém que possui experiência suficiente e uma sensibilidade capaz de perceber e compreender as dificuldades de aprendizagem e os limites dos alunos. Obviamente, já sabemos que vários fatores da aprendizagem influenciam no processo da aprendizagem significativa. No entanto, a meu ver, o professor se torna o estimulador, aquele que promove o interesse, o provocador daquele “aluno lerdo” (PENNAC, 2007). O professor, visto como aquele que é capaz de transmitir informações por caminhos não automatizados. O professor como o inventor desses caminhos que levam ao pensar, deslocando o aluno da automatização do aprender para o prazer em aprender. O professor, ainda, capaz de inventar estratégias de aprendizagem e unir o interesse do aluno ao objeto de estudo; ele promove desvios, retornos, “puxa”, conversa, cutuca, escuta e “ajuda a olhar” para o saber até que o saber olhe para o aluno. É imensa a literatura sobre o professor, seu papel, sua função e suas dificuldades na atualidade educacional.

O professor e romancista Daniel Pennac (2007) relata como deixou de ser o aluno lerdo que foi na infância e na adolescência. Pennac foi resgatado de sua lerdice, e acabou se transformando em um professor que cuida, justamente, do resgate de seus alunos lerdos. Em um trecho de seu *Diário* ele narra sua gratidão pelos professores que o “resgataram”. Nesse relato, o professor de Pennac, sabendo de seu gosto e hábito pela leitura e de sua dificuldade com a ortografia, o dispensa das dissertações e lhe

encomenda a escrita de um romance. A partir desse momento, o mundo começa a se abrir para o lerdo Pennac, e, assim, ele transforma-se, engrandece-se, empodera-se. Em suas palavras:

Não creio que tenha feito nenhum progresso no que quer que fosse naquele ano, mas, pela primeira vez na minha escolaridade, um professor me dava uma posição; eu existia, escolarmente falando, aos olhos de alguém, como um indivíduo que tinha uma linha a seguir e que garantia a situação no tempo. Reconhecimento sem fim pelo meu benfeitor, evidentemente, e, ainda que estivesse tão distante, o velho professor se tornou o confidente de minhas leituras secretas. (PENNAC, 2007, p. 76)

Descobrir o que o aluno sabe é uma variável, descobrir o que o aluno gosta é outra, e pode incentivar à aprendizagem significativa. O benfeitor de Pennac conseguiu que ele alcançasse o rigor ortográfico que lhe faltava, utilizando-se de outro mecanismo. Na pequena história, o professor o liberta de uma obrigação (as dissertações), mas, por meio de outra (criação de um romance). Pennac é levado a se aproximar da obrigação dos cânones ortográficos. O sensível mestre criou uma estratégia para que o aluno, prazerosa e significativamente aprendesse ortografia criando, de certa forma, um desvio; “[...] um romance que eu deveria escrever durante o trimestre, um capítulo por semana. Assunto livre, mas favor fazer as entregas sem erros de ortografia. ‘história de elevar o nível da crítica’” (PENNAC, 2007, p. 75).

Assim, para que o aprendizado acontecesse, criou-se uma “negociação” entre professor e aluno. O fato remete-me a uma das *Máximas aos educadores* criada pelo educador musical, o canadense Murray Schafer (1991, p. 277-278) : “[...] uma aula deve ser uma hora de mil descobertas. Para que isto aconteça, professor e aluno devem, em primeiro lugar, se conhecer um ao outro”.

Sobre a fomentação *do conhecer um ao outro* no espaço da sala de aula e, especificamente, na sala de aulas de dança, o mestre Klauss Vianna (2005, p. 30-32) já observava:

O professor de balé deveria ser sempre um artista mais velho, mais sábio, com mais vivência, e que tivesse condições de criar um clima de compreensão em sala de aula [...] Uma sala de aula não pode ser isso que

vemos, onde a disciplina tem algo de militar, onde não se pergunta, não se questiona, não se discute, não se conversa [...].^{147 148}

Acrescento às palavras de Vianna, as palavras de Skliar, pois conversar é ouvir o outro, a língua do outro. Skliar (2014b, p. 218) propõe:

[...] a necessidade de rever essa figura do docente, como explicador e competente na língua do Estado e de sugerir a ideia de um educador mais relacionado com a possibilidade de conversar com o outro e, além disso, de fazê-lo a partir da língua que é do outro.

A partir da percepção da construção do conhecimento como dialogicidade, como uma conversa, como uma prática que acontece no *entre* professor-aluno-materiais de ensino-objeto, poder-se-ia, talvez, afastar a automatização (algo de militar) do processo de aprendizagem.

Nessa direção, torna-se necessário olhar para o espaço pedagógico sob a perspectiva do professor-aluno e das relações que, a partir deles possam ser criadas. No ensino de dança, as relações se configuram entre a esfera da objetividade (mecanismos de aprendizagem técnicos), mas também, na esfera subjetiva (estar atento às singularidades, às diferenças entre, ao tempo).

¹⁴⁷ “E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final, se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre diferenças... [...]” (SKLIAR, 2003, p. 212-213)

¹⁴⁸ “[...] eu estou pensando muito na conversa como a condição para qualquer processo pedagógico, educativo, como queira chamar, quer dizer, a unidade mínima que eu considero dada o encontro é a conversação e essa conversa tem algumas, eu não diria regras, mas que no contexto pedagógico foi muito mal pensado porque foi transformado em diálogo, num sentido mais experimental, não da experiência da conversação, mas do experimento do diálogo. E nesta confrontação eu coloco o gesto da educação ao mesmo nível que o gesto da amizade, que o gesto do amor. E então tem aí os três grandes vínculos essenciais na vida, que para mim são estes: a amizade, a educação e o amor. Não é que eu possa diferenciar claramente um dos outros, mas quero dizer que o que me interessa é colocar o educativo neste contexto. Não como disciplina, não como técnica, não como dispositivo, mas como vinculação, relação, tipo de relação... E então, é impossível separar a educação da conversação. Um bom professor tem que saber conversar, e aí eu faço uma parada, porque não é qualquer conversação, não é conversar ‘Que tal, tudo bem? Viu a umidade? O clima? O trânsito?’. A gente não é um telejornal e então precisa-se saber sobre o que vai conversar, mas ao mesmo tempo sabendo que não pode abandonar a conversação. Então, este seria para mim o fundamento, agora, se existir a conversação há uma atmosfera, e quando você falou do estado, eu escrevi imediatamente “atmosfera”, porque eu acho que quem ensina deveria ter como princípio a criação de uma atmosfera antes de qualquer outra coisa. (...?) Eu diria uma sala de aula, ou um espaço fechado, ele tem que ser preenchido por uma atmosfera que é artificiosa, mas ao mesmo tempo tem que parecer natural, e esta atmosfera, para mim, têm vários condimentos, mas o professor é quem seria aquele responsável da criação de uma atmosfera na qual talvez seria possível ensinar e aprender.” (SKLIAR, 2018)

Mais uma vez, Schafer nos orienta neste sentido. Em outra *máxima*, ele dirá: “Não há professores, apenas uma comunidade de aprendizes” (SCHAFER, 1991, p. 277-278). É dessa perspectiva que miro o ensinar-aprender no espaço da escola. Professor que também aprende¹⁴⁹, que aceita a incerteza, o não-saber e sua intuição. Professor como aquele que “dá o tempo”. Klauss Vianna (2005, p. 134) estava atento também a isto quando escreve sobre o tempo que dá aos seus alunos na introdução de suas aulas:

Não tenho pressa nem um tempo determinado para essa introdução: a duração depende de cada turma, da reação de cada um e da reação de uns com os outros, da minha intuição e disponibilidade. [...] o que quero, isto é, chegar até eles, iniciar uma relação de cumplicidade, de confiança, de troca [...].¹⁵⁰

Comumente, em sala de aula ou na escola, estamos sempre olhando para nossos alunos, pensando na melhor forma de ensiná-los e de orientá-los. Refletimos sobre nosso projeto pedagógico e sua aplicação em suas vidas. Porém, uma mudança nesta perspectiva de ver os alunos é sugerida por Larrosa. Embora o filósofo se refira à infância, ele sugere uma “inversão do olhar”: “[...] a infância não como aquilo que olhamos, senão como aquilo que nos olha e nos interpela (LARROSA, 2012, p. 16).

O aluno nos olha. Como nos olha? O que sente de nosso projeto? Será que nosso projeto considera a multiplicidade de singularidades? São práticas da sensibilidade de nosso olhar para perceber, então, aquele que nos olha. A percepção como uma prática contínua

¹⁴⁹ Como afirmou o educador mineiro Tião Rocha, em entrevista ao programa Roda Viva em 2009, “Professor é aquele que ensina e educador é aquele que aprende” (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CVJaTcedInw>>. Acesso em: 26 out. 2018)

¹⁵⁰ “[...] você aprende, não é consciente, não é transparente, então antes do vínculo ensino-aprendizagem, existe a criação da atmosfera. E essa criação da atmosfera, ela para mim tem duas coisas fundamentais que são a conversação, essa atmosfera só pode ir para adiante, pode rolar, pode acontecer, se tem uma conversação interessante para todo mundo, ou que todo mundo possa participar de alguma forma, mas também isso criaria a sensação de igualdade, mas é uma sensação, não é um conceito, não é uma medida de nada, é uma sensação que você entra no lugar e sente que pode participar, que não é só para aqueles, que não é só para alguns, que você não é um retardado (sic), digamos, que você sente a potência da atmosfera de conversação que lhe permite entrar com esta sensação de igualdade, e a partir daí então, poderíamos falar de ensinar e aprender, não antes. Quer dizer, a existência da escola, da instituição, qualquer uma, não é garantia de ensino-aprendizagem. Então, é daí que eu estou dizendo, me parece que se não cria-se a atmosfera, se não se cria esta sensação de igualdade através da conversa, não há condição nenhuma de aprender. Agora, aprender as coisas importantes da vida, não estou falando de aprender a lição de hoje, o conteúdo de hoje, isto qualquer um aprende, ou qualquer um não aprende e para um não tem nenhuma importância (risos), o que tem importância é o que tem nesta atmosfera de sensação de igualdade e materialidade da conversação pode ser ensinado e aprendido. E aí não tem limite, porque você acha que se eu me sinto a vontade no espaço e se eu também sinto que posso conversar, tudo ficará aberto, não há um limite ou fronteira que você possa dizer “sinto que não”, mas esta percepção é fundamental, não é isso de entrar num local aonde você sente que pode participar. Não! Não seria a sua decisão, a atmosfera te permitiria. Então, isso pra mim é uma condição.” (SKLIAR, 2018)

e sempre diferenciada. Quando distante dessa prática, muitas vezes, torna-se difícil chegar ao *acontecimento pedagógico*, principalmente, quando se utiliza da mesma fórmula para todos, podendo causar, assim, certo embrutecimento das relações.

E, há, ainda, o professor explicador. Skliar (2014b, p. 219) traz à tona a explicação e sua lógica, construída no seio da pedagogia como algo, de certa forma, perverso, e irá questionar se “[...] poderia a pedagogia, por acaso, subsistir sem a explicação?”. A partir da leitura de *O mestre ignorante*, de Rancière, Skliar (2015) irá propor uma inversão diante da lógica da explicação, pois, para ele, a explicação inventa aquele aprendiz como o incapaz de compreensão. E, como em Rancière, a lógica da explicação faz nascer e agiganta a figura do explicador à medida que torna “[...] diminuto o corpo do aluno” (SKLIAR, 2014b, p. 220). E é o próprio Skliar que irá incrementar a questão ao perguntar se é possível existir aprendizagem sem professor ou mesmo, se se aprende com professores? Neste vai e vem entre explicação e compreensão o que emerge como um princípio pedagógico fundamental é o entendimento de uma inversão da costumeira lógica explicativa, ou seja, professor sabe e explica, aluno não sabe e por isto, é visto como incapaz e necessitado de explicação. E, ainda, o professor oferece uma explicação (fruto de sua formação) que, no fim das contas, “nada explica, a não ser uma lógica muito particular, a não ser em sua própria, monótona e insossa lógica explicativa” (SKLIAR, 2014b, p. 221).

Na tentativa de encontrar uma abertura contra esse modo operante-explicativo, tratar-se-ia, em suma, de uma mudança de postura diante do saber em que o não saber, seria parte assumida do processo de ensino e de aprendizagem, estando incorporado a este. A admissão de um não saber, da possibilidade de um descobrir e conhecer juntos, liberaria o professor, a meu ver, da “tirânica” obrigação de explicar, e o aluno de seu compromisso com a “frágil” capacidade de compreender. Permitir que o ensino e a aprendizagem atingissem também os patamares da intuição, pode ser uma chave para trazer qualidade e motivação. Refiro-me à intuição, principalmente, como Rancière (2015), quando este propõe ensinar o que não se sabe ou, aquele que admite que nada tem para ensinar, mas intui e propõe um novo modo para lidar com determinada matéria. Skliar (2014b, p. 222) acrescentará a Rancière: “Ensinar aquilo que não se tem para ensinar. Ensinar o que não se sabe, mas talvez se ama [...]. E que cada um deveríamos decifrar no nosso tempo e ao nosso modo”.

Segundo Moreira (2012, p. 13) “[...] é também uma ilusão pensar que uma boa explicação, uma aula ‘bem dada’ e um aluno ‘aplicado’ são condições suficientes para uma aprendizagem significativa”. É necessário que o significado se estabilize, trazendo um sentido para o aprendiz. Segundo Vergnaud (apud MOREIRA, 2012, p. 13), “[...] são as situações-problema que dão sentido aos conceitos”. À medida que os alunos vão ampliando seu domínio sobre as situações-problema, e essas vão se tornando cada vez mais complexas é que o aluno traz sentido ao seu aprendizado. Buscando uma conexão entre a busca do sentido no aprendizado por meio dessas situações problemas, talvez, possa acrescentar que, essas situações problemas é que permitirão ao aluno decifrar as coisas a seu tempo e seu modo, como disse Skliar.

No ensino e nas práticas de dança, um deslocamento no espaço não é um mero deslocamento, a passagem de uma determinada posição de braços para outra posição de braços, não é uma mera passagem; o percurso que o corpo faz de uma queda para alcançar sua verticalização, não é um mero percurso.

Aguçar e motivar o interesse no aprendiz através da pergunta *o que pode vir a existir nesses trânsitos de movimento*, se tornaria uma situação problema e, assim, poderia levar o aluno a decifrar a situação-espaço-trânsito com maior propriedade. O professor não explica o espaço, ele conduz à reflexão de que o espaço existente entre movimentos ou entre o atuante e a audiência pode não ser visto como um mero espaço “vazio”, ou de que é necessário que se conheça qual a dinâmica utilizada para se deslocar, ou ainda, qual músculo sustenta uma determinada passagem de um movimento a outro ou no percurso entre movimentos? O que habita aquele espaço entre o atuante e a recepção?

A situação-problema, no caso, para o dançarino, além de ser a complexidade de exercícios técnicos e o domínio de maior grau de dificuldade dos mesmos, pode ser também, o vir a descobrir qual imagem povoa o entre movimentos, qual movimento traz sentido para determinada intenção ou qual a intenção de determinado movimento?

Dessa forma, estreitam-se os laços entre conceitos e situações, entre movimento e intenção, entre sujeito e objeto, entre aprendizagem e sentido, de maneira a se ter uma noção de totalidade para determinada situação, ação, atuação. Talvez a aprendizagem, realmente aconteça nos espaços entre o saber e o não saber. Sobre o espaço *entre*, vale a

transcrição de um trecho do livro *Merleau-Ponty e a Educação* da pesquisadora e professora Marina Marcondes Machado (2010, p. 46):

Este espaço “entre” – nem dentro de si, nem tampouco fora – é o *espaço potencial*. E para Winnicott “é nesse espaço que as crianças brincam, que os artistas criam, que os filósofos pensam, que os religiosos exercem suas crenças.

Creio que no ensino e na aprendizagem de dança, se aprendemos a olhar para esse *entre* como um espaço habitado, como *espaço potencial*, fará com *que* as distâncias entre significados, entre movimentos, entre professor e aluno possam ser “preenchidas” pela maneira diferenciada como perceberemos este espaço, ou seja, eu existo como espaço, eu existo a meu modo. Dessa mesma maneira, o ser existe entre a queda e a suspensão, entre movimentos ou ações dançantes.

Portanto, para que a aprendizagem possa vir a ser significativa, o aprendiz tornará a percepção do espaço mais complexa, modificando assim, seu conceito subsumido sobre o espaço. Afinal, ele, o ser, existe com o mundo compartilhado, ou entre-mundos poderia se dizer.

Para tanto, é necessário, como afirma Vianna, mudar nossa noção de arte e preencher nossa aprendizagem das relações com o mundo, logo, das relações com a vida. Vejamos que “As leis da vida são as mesmas leis da dança, não há como fugir disso. A inconsciência é que gera a mediocridade. O bailarino tem os mesmos problemas de um sapateiro” (VIANNA, 2005, p. 34).

Confiamos, assim, que a partir das conexões entre *as leis da dança e as leis da vida*, ou seja, as relações do aprendiz e do professor com o mundo poderão gerar novos modos de perceber a aprendizagem, seus materiais e suas matérias. Ambos se tornarão capazes de escavar, cada vez mais, as camadas de significação entre o ensinar e o aprender, trazendo, assim, sentido para as partes envolvidas, distanciando-se das automatizações.

3.10 Sobre o “esquecimento” dos significados

Muitas vezes, quando estou dando aulas de técnica de dança ou de técnicas corporais, tenho a nítida sensação de que estou “simplesmente” a lembrar. Visitam-me exercícios, movimentos e até mesmo brincadeiras vivenciadas durante minha formação no Transforma, assim como, a alegria que sentia quando aprendia. A memória da alegria traz um sorriso discreto, quase invisível. A lembrança de ter sido ensinado com alegria e humor é factível nesse exercício de troca: ensino-aprendizagem-ensino, pois sinto que estou a transmitir, a mediar, mas, também, estou reaprendendo. Nas palavras de Freire (2008, p. 23): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]”.

Na prática docente sou visitado de maneira surpreendente por exercícios que pensava já não mais lembrar. Pergunto-me, *como não me esqueci deste material?* Hoje sei, se não esqueci, foi porque vivenciei um aprendizado potencialmente significativo¹⁵¹ que foi retido em meu corpo, em minha memória, em meu corpo-inventor de memórias, em meu corpo-memória. Vale lembrar o mestre polonês Jerzy Grotowski em um de seus clássicos dizeres-chave: “O corpo não *tem* memória, ele *é* memória” (GROTOWSKI; FLASZEN, 2001, p. 163).

Contudo, segundo Moreira (2012), a aprendizagem significativa não é aquela que o aprendiz nunca esquece. *O esquecimento é uma consequência natural da aprendizagem significativa [...]* (MOREIRA, 2012, p. 17). Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 33) chamam a atenção para a *obliteração* de significados:

A aquisição e retenção de um grande acervo de conhecimento é realmente um fenômeno impressionante, considerando-se que, os seres humanos, ao contrário dos computadores, podem aprender e imediatamente lembrar-se apenas de uma pequena parte das informações que são apresentadas a um só tempo [...].

O conhecimento não é totalmente esquecido, mas modificado durante o processo de interação, permanecendo obliterado, mas dentro de um significado mais amplo. O que

¹⁵¹ “O cérebro é um dispositivo aperfeiçoado para guardar aquilo que se repete com frequência, pois provavelmente esses serão os dados relevantes para a sobrevivência. Dessa forma, vamos nos esquecendo daquilo que não utilizamos ou com o que não nos deparamos com frequência. Por outro lado, uma informação pode estar ainda presente, mas seu acesso pode ser dificultado pelo enfraquecimento ou desuso das ligações que podem recuperá-la. É por isso que, muitas vezes, podemos reaprender mais facilmente algo que julgávamos estar totalmente esquecido” (COZENZA; GUERRA, 2011, p. 72-73).

se passa, mesmo quando a aprendizagem é significativa é que temos um esquecimento apenas residual, pois o que foi esquecido continua como parte do subsunçor, ele existe residualmente dentro do subsunçor e pode ser acessado, reaprendido em um “curto” espaço de tempo. Isso nos provoca uma sensação tranquilizadora quando temos uma aprendizagem de fato significativa, diferindo da aprendizagem mecânica em que não aprendemos com propriedade, de maneira a desestimular o processo de reaprendizagem. Teremos então na aprendizagem mecânica uma sensação distinta da aprendizagem significativa, ou seja, ao invés de tranquilidade e uma disponibilidade para reaprender ou conhecer o “mesmo” com novos olhos, nossa sensação será *ruim, de perda de tempo no passado* (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

Podemos elencar algumas vantagens que tem a aprendizagem significativa sobre a aprendizagem mecânica: a retenção e a possibilidade de reaprendizagem, além da compreensão de um significado e a capacidade de acessá-lo frente às novas situações.

Assim, acontece em minha sala de aula (situação de ensino); vou relembro o retido, significando e resignificando conhecimentos, práticas e exercícios que me foram precípuos, mesmo diante de novas turmas, novos olhares, novos aprendizes. Mas, também vou esquecendo e inventando. Assim como me lembro de algumas práticas (exercícios), também sinto que é impossível lembrar-se de conteúdos que foram aprendidos há mais de 30 anos e, muitas vezes, também desnecessários, pois estamos em outra época, com outro tipo de corpos-aprendizes. Os alunos de hoje são atravessados por informações cada vez mais fragmentadas, velozes e descartáveis; seus corpos são reflexos do mundo tecnologizado (digital) em que vivem, instaurando assim, novos modos de percepção do movimento. No entanto, o cerne do apreendido existe, é solidez, ainda que residual, e o aluno, “acelerado” ou não, está diante de mim. O saber prévio que traz consigo está lá, e, mesmo estando em “outros” tempos, nada impede de nos conhecermos.

O cerne é o significado, o ponto de partida, a base cognitiva para dar conta do que foi esquecido e trazer certa segurança para inventar novos procedimentos e novas memórias, porque a memória não é somente lembrança, mas também invenção.

Minha intenção é trazer à luz, os significados não só residuais que ficaram retidos como algo do passado, mas também do presente por meio da invenção, da recriação e do pensamento desses significados dentro de uma aprendizagem significativa. Para tanto, encontro ressonância, mais uma vez, na escrita de Walter Omar Kohan, em seu livro *O mestre inventor*. O autor traz a poesia para compartilhar uma visão de ensino em que “a verdade” pode ser encontrada na invenção. Para tanto, ele se apoia na poesia pantaneira de Manoel de Barros, elegendo a frase: “Tudo o que não invento é falso” (BARROS, 2010, p. 345). No desenvolvimento de seu argumento a partir da premissa manoelina, numa parte do capítulo dois, intitulada *Inventamos como Thomas ou erramos*, o filósofo e educador irá fazer uma análise do livro – *Memórias inventadas: a infância* (BARROS, 2002) – analogamente à vida e à obra do educador venezuelano Simón Rodríguez, um homem “que faz escola”.

O autor parte de um lema já tão divulgado em nossas escolas. Em suas palavras,

Hoje em dia, o lema de uma “educação para o pensar” tornou-se também um bordão fácil, repetido, tentador em alguns sistemas educacionais. Mas é preferível olhar as palavras com um pouco mais de cuidado, especialmente quando elas se tornaram demasiado fáceis de pronunciar. O que se entende aqui por pensamento? [...] (KOHAN, 2013, p. 72).

A partir daí, Kohan irá invocar o poeta como aquele que é capaz de construir novos significados para o que normalmente se toma como “certo” e exato. O poeta com sua capacidade de inverter o olhar e transformar as palavras; o poeta como aquele que cria uma contradição entre significados; como aquele que possui um pensamento ilógico ao “jogar” com as palavras e reinventar sentidos. O poeta que cria uma ilógica com sua capacidade de “desformar” as coisas: “Deus dá a forma, os artistas desformam”, já disse o próprio Barros (2010, p. 350). *Assim o poeta pensa e escreve* (KOHAN, 2013).

Desse modo, Kohan (2013, p. 73) aceita “[...] que tudo é possível, quando se trata de pensar”; que o pensamento ilógico é um pensamento inventivo, criativo, pertinente à educação, e que não segue os cânones do pensamento lógico que, por sua vez, tende a nos levar ao já sabido, ao já conhecido. Kohan não descarta que o pensamento mantenha seu ritmo lógico, mas que também se alie ao ilógico, pois é desse lugar contraditório, dessa tensão entre os pensamentos que existem as brechas para que o inusitado, o não sabido emerja.

Das paragens do saber, Kohan irá analisar a proposta de Manoel de Barros, mais propriamente o título de seu livro, *Memórias inventadas: a infância*, para nos revelar como o poeta “faz da memória uma invenção e da invenção uma memória” (KOHAN, 2013, p. 72). E ainda:

Nesse caso, pensamos que a memória não é, pelo menos não é apenas, algo da ordem da recuperação, da cronologia, de trazer o passado para o presente ou de levar o presente para o passado. A memória passa a ser algo da ruptura com o passado e da invenção de um presente que o passado não pode antecipar [...] (KOHAN, 2013, p. 73).

Com efeito, no final das contas, o que Kohan sugere é que utilizemos o pensamento para inventar, pois é através da invenção que aprendemos a pensar. Por meio da invenção podemos chegar a uma palavra própria e abrimos novas possibilidades quando pensamos, pois o nosso pensamento é infinito. Não sei se por coincidência, mas, exatamente neste momento, lembrei-me, mais uma vez, de Guimarães Rosa (2011); o autor, quando pela voz de Miguilim dizia que não se importava em ficar de castigo, pois poderia passar aquele tempo pensando. Poderia ele assim, inventar seus pensamentos, sair em viagem, fazer travessias.

Em sala de aula, lembro-me dos materiais que me foram significativos; apresento-os, obviamente, já modificados, e, quando não me lembro de “tudo”, invento-os. A invenção é do pensamento e permite continuidade, ainda que rompa com o passado para criar memórias futuras. A invenção é uma estratégia que a educação não deve abandonar.

Assim, a aprendizagem significativa nos dá a pista para decolarmos e para a sustentação do voo (aprender significativamente para reter, esquecer e inventar). O voo como metáfora da invenção, daquilo que se desprende, que se “desenraiza” e vai além, atravessa.

3.11 O Trans-Forma e a aprendizagem significativa

A aprendizagem significativa existe, mas é necessário cultivá-la não como “monocultura”, isolada. A aprendizagem se torna significativa não porque se aprendeu um novo conceito, mas porque o aprendido gerou uma possibilidade de pensamento e

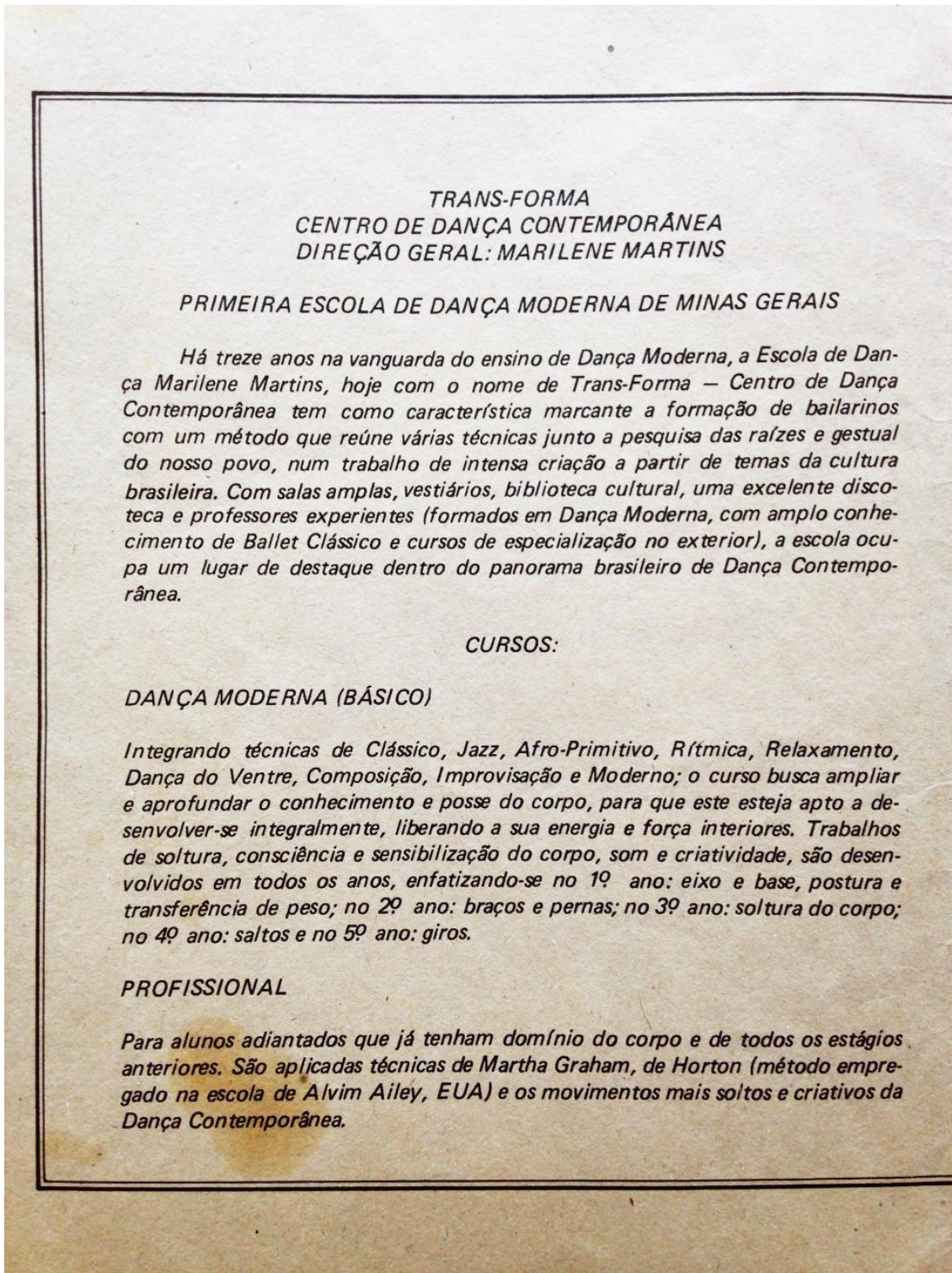
transformação. Aprender é parte da travessia formativa e, assim, nos lançar na continuidade do caminhar em *direção a nós mesmos* e ao outro. Aprender para que o olhar possa ser educado (construído) e praticar a liberdade de ver e descobrir o jeito próprio e flexível (às vezes, cambaleante) de caminhar. Aprender e descobrir o jeito próprio é fruto da experiência. Ensinar-aprender acontece na experiência do contato com o objeto-conteúdo-materiais-outro-assunto-desejo. Larrosa (2006, p. 52) disse-nos que

[...] na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado. Aí se trata mais de se constituir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito.

O Trans-Forma construiu suas práticas metodológicas (ainda que não se soubesse) fundamentadas na perspectiva da aprendizagem significativa. Primeiramente, relembremos o que nos disse Alvarenga no primeiro capítulo: *trabalhava-se o mover de cada indivíduo*. Ensinava-se a partir do potencial-saber de cada um. No Trans-Forma a aprendizagem significativa foi se estruturando a partir do que os alunos sabiam e também pelos exercícios técnicos, organizados não arbitrariamente.

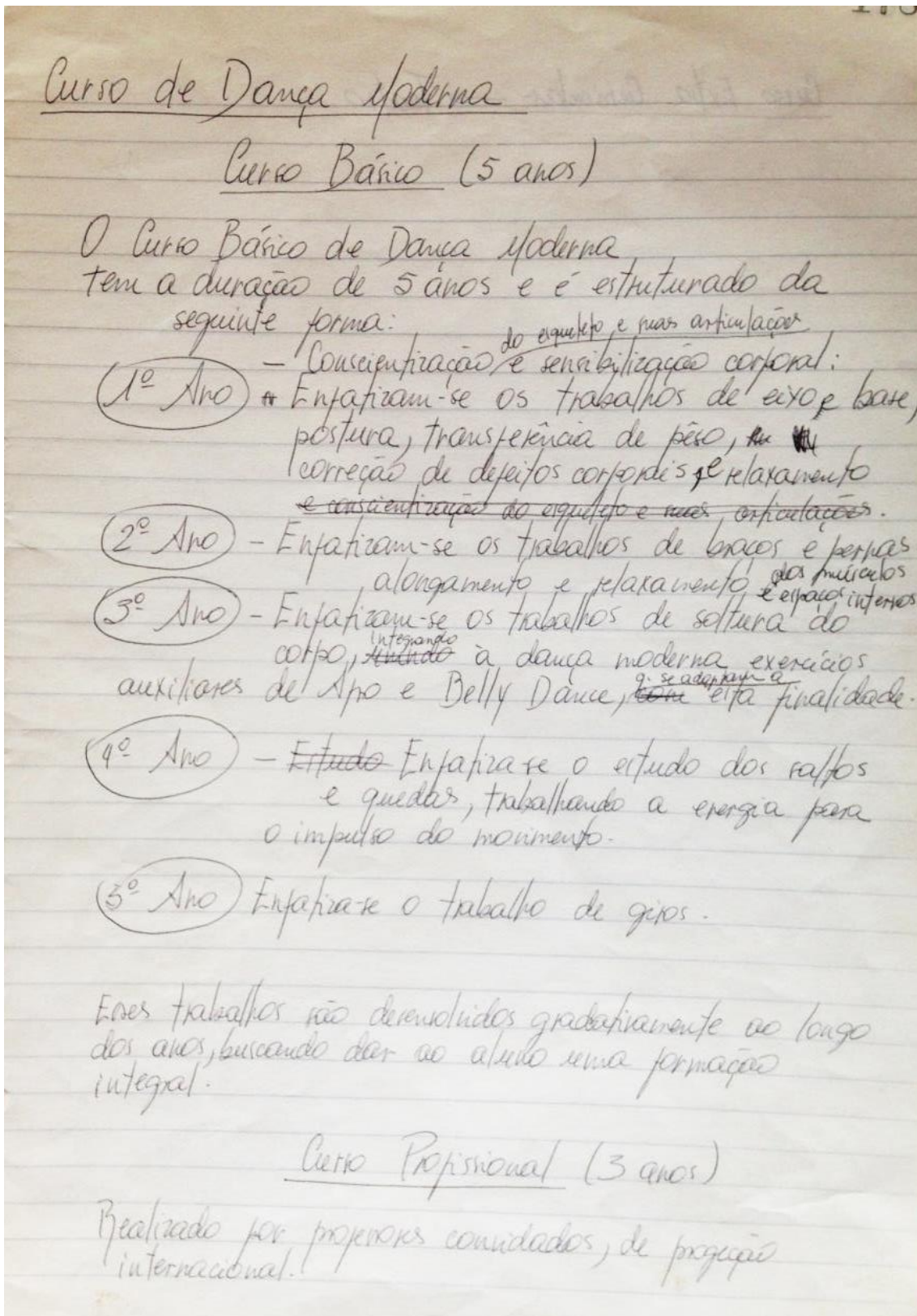
A partir da construção de uma base, se estruturaria as etapas seguintes. Um passo a passo evolutivo. A cada ano, acrescentava-se um exercício novo sobre o exercício já conhecido e incorporado. Vale pausar a atenção para o Programa de Curso que apresento a seguir:

Figura 32 - Excerto de folder com o programa de curso do Trans-Forma.



Fonte: Acervo de Marilene Martins.

Figura 33 - Manuscrito do programa metodológico do Trans-Forma.



Fonte: Acervo de Marilene Martins

Nos primeiros anos, trabalhava-se o conhecimento estrutural do corpo-movimento, almejando o domínio básico para se sustentar: aprender a encontrar o próprio eixo e postura (base: pés); no segundo ano, trabalhava-se em torno desse eixo: braços e pernas. Daí se seguia, como cantava Chico Buarque em *Construção*, de 1971: “tijolo com tijolo num desenho mágico/lógico”. Aprendizagem significativa é isto: à medida que vai se dominando uma informação, um exercício técnico, novas informações vão sendo acessadas e incorporadas. Assim era o exercício técnico em dança no Trans-Forma. O interessante é se dar conta do aglutinamento de informações, jeitos de compor, da diversidade de materiais. Os subsunçores iam se modificando e a estrutura cognitiva se ampliava. A aprendizagem significativa com sua objetividade encontrava assim, ressonâncias no Trans-Forma.

No entanto, simultaneamente à aprendizagem de exercícios técnicos, desde os primeiros anos na escola, instigava-se e provocava-se o jeito próprio de fazer. Como aluno, permito-me dizer que partia de meus subsunçores para me lançar na descoberta de meu jeito próprio: desejo de dança, teatralidade, saberes corporais adquiridos na prática teatral e esportiva. Se existe um desejo de conhecimento (motivação pessoal, disponibilidade e vocação) sem que a ansiedade se sobreponha a ele, esse desejo nos provoca a continuidade da travessia. Se este desejo está aliado a um saber-professor que te motiva a experimentação (interesse), que ajuda a olhar, que te “autoriza”, você se lança e se põe a descobrir. Assim, o ensino-aprendizagem no Trans-Forma, e acredito que em outros segmentos também, é escavação, incessante descoberta e invenção.

O Trans-Forma abria-se para ambas as aprendizagens significativas, seja por recepção ou por descoberta. Isto é mais uma de suas características, mas o que chama atenção, não é somente os tipos de aprendizagens ali combinados, mas sim, como eram cultivados. Aprender significativamente é formador, mas aprender significativamente com sensibilidade é trans-formador. Aprender significativamente pode ser, ainda, como nos disse Dudude (2016) ter, na técnica adquirida “um caminho, um código, uma ferramenta” para ser utilizada. Mas é possível ir além: aprender cultivando técnica e sensibilidade através do amor educativo permite que, talvez, se alcance um estado de dança, um estado de liberdade na experiência estética.

3.12 Das “máximas” na aprendizagem: sobre os dias, os jovens, a escola e o tempo-livre, hoje.

Gostaria de mostrar-lhe que, apesar da avalanche de instruções mais ou menos oficiais e da complexidade de nossa instituição escolar, apesar do fardo das tarefas administrativas que temos de realizar todos os dias, apesar da formatação de nossos alunos pela mediocridade televisiva, apesar das pressões sociais exercidas sobre nós a partir de todas as partes, apesar do desaparecimento em nosso ambiente escolar, assim como em muitas de nossas reuniões de professores, de qualquer traço de poesia, ainda é possível que a transmissão advenha na sala de aula.
(MEIRIEU, 2006, p. 15)

Quando falo em máximas, é justamente no sentido já comentado: vamos repetindo frases, palavras, aforismos, ditados sobre o que é o artista, sua função, seu papel na sociedade, seus deveres e obrigações. Muitas vezes, me vi repetindo palavras, dizendo “coisas” sobre o universo da arte e de sua necessidade sem ter refletido com precisão. Com o passar dos anos revejo alguns desses ditos para pensarmos o contexto em que a aprendizagem acontece.

Comumente, nossos alunos mal chegam à escola e já são orientados a seguir determinados códigos de conduta sobre o fazer teatro ou dança, antes mesmo de experimentar o que seria dançar para ele. Um artista deve “fazer isso ou aquilo”, um bailarino precisa “disso e daquilo”, a função do artista na sociedade é “essa ou aquela”. Comumente, estamos sempre na espreita de se formar artistas ou “[...] cidadãos democráticos, tolerantes críticos, cidadãos com as competências necessárias para se inserir no mercado de trabalho” (KOHAN, 2002, p. 128).

Assim, apresentamos aos alunos certas etiquetas, certas “verdades” do mundo da arte. Percebo que deixamos de pensar como Ausubel ou esquecemo-nos de nos perguntar e descobrir: *o que eles já sabem?* Eles, esses chamados “jovens de hoje” também já chegam ao ambiente da escola com certos rótulos etiquetados pela mídia socioeducativa. Muito se diz: “eles não tem nenhuma experiência; não possuem conhecimentos, possuem somente informações; são jovens fragmentados pela velocidade das imagens midiáticas nas quais foram educados e nelas estão inseridos;

eles não leem; mal sabem escrever; não têm paixão pela arte; por fim: não se interessam”. Ou, ainda: é... “os tempos são outros”.

Toco com profundo respeito e certo receio no assunto, pois, sei que não abarco todas as escolas do mundo, e muitos são os especialistas em educar, muitos são os métodos para educar, teorias de aprendizagem, *experts*; muitos são os pensadores da educação, muitos são os que vieram antes de mim. Dá-se a impressão que muito já se investigou, porém são poucos os efeitos e/ou resultados que se apresentam, pelo menos nos espaços para uma educação pública brasileira. Percebo a educação nas escolas como um algo desgovernado, uma beleza desgovernada, uma ausência, e mesmo uma desistência; a educação desacreditada. No meio desse cenário caótico, catalítico, que nos é apresentado pelas escolas e a educação brasileira, vale escutar as assertivas palavras de Skliar que guardam uma inquietante e paradoxal relação entre o mundo e a educação. Assim, o autor provoca e diz:

A acusação de que a educação perdeu sua fisionomia é falsa e injusta. Tudo remete ao paradoxo de difícil solução: o mundo – certa porção do mundo – pede às escolas que cumpram com sua estirpe civilizadora, que *cidadanizem*, que abram e garantam o horizonte do trabalho, que sejam inclusivas, que gerem valores de aceitação e pacificação, que criem uma atmosfera de harmonia e convivência. A questão é que o mesmo mundo que exige tudo isso da educação, é um mundo incapaz de realizá-lo. Enquanto as escolas tentam afirmar a vitalidade da diferença e o estar-juntos como um modo de convivência álgido e complexo, o mundo – grosseiramente representado por seus mecanismos de midiaticização informativo – só contribui para uma estética da violência, da estranheza infausta do humano, do folclore do bizarro e da espetacularização dos corpos desenhados por bisturis cegos (SKLIAR, 2014a, p. 188).

A citação acima nos permite um certo conforto para compreendermos, em parte, as relações entre a educação escolar e o mundo ao dizer que o mundo que cobra das escolas determinadas atitudes e posturas é o mesmo mundo incapaz de realizá-las.

É neste mundo “incapaz” que estão esses jovens que adentram nossa sala de aula; é neste mesmo mundo, que estamos nós, educadores. Daí a tensão: a sensação de abandono que às vezes assola a todos; da sensação factual da ausência de saídas diante do educar-ensinar-aprender-formar nos dias de hoje. Já não é mais da ordem da educação escolar a criação de *uma atmosfera de harmonia e convivência*, mas sim, da educação do mundo. Olhar para a educação é olhar para o mundo. O ato de educar está

intimamente relacionado com o mundo, pois educar, segundo Skliar (2014a, p. 203), trata-se “[...] da transmissão do mundo [...]”. Mas de qual mundo se fala? O meu, o seu? O mundo do professor, da escola, o mundo do aprendiz, o mundo *mediatizado*?

Em concordância com Skliar (2014a), um mundo que mesmo diverso, não deixa de ser sempre oscilante, sempre enigma, perigoso e novo, assim como, também são as relações entre o mundo e a escola: relações “mediadas pelo tempo”. Tempos únicos para aprender e para ensinar, e aprender e ensinar como um acontecimento em que signos serão decifrados de maneiras distintas, em tempos sempre distintos. Manter nossa atenção sobre o tempo e suas singularidades (tempo cronológico, tempo-livre, tempo do educando, tempo para conhecer, tempo para o pensamento, assim como, sobre o mundo, talvez, nos trouxesse certa leveza e esperança para começar ou continuar a lidar com esses *jovens de hoje*.

Apesar do mundo de hoje, “sem tempo”, acelerado, fragmentário, informativo, reativo, produtivo e pobre de interrupções onde se constata uma sociedade que poderia ser considerada como uma “sociedade do cansaço” (HAN, 2015), encontramos nas escolas de arte uma espécie de oásis ou uma ilha onde poderíamos repousar em meio ao caos; (uma rede na varanda), um lugar de interrupção: espaço para se dar o tempo, respirar e conviver sem pressa: um espaço ventilado. Trabalhar com arte, com o ensino-aprendizagem em arte e em escolas de arte é, de certa forma, um privilégio. É, a meu ver, bastante valoroso o fato de poder estar num ofício em que os diversos universos da criação se convergem, estabelecendo encontros, convivência, conhecimento, acontecimento, ensino e aprendizado. Ali, no processo criativo de ensino-aprendizagem, estão presentes os universos da beleza, da loucura, da ludicidade, do onírico, do imaginário, da inventividade e da realidade, universos épicos-trágicos-cômicos, universos poéticos e políticos.

Trabalhamos com o sensível, com o imponderável, com a poesia, com a possibilidade da “des-formidade”¹⁵². Temos a possibilidade de trabalhar com(o) invenção, com o ir

¹⁵² “Deus deu a forma. Os artistas desformam. É preciso desformar o mundo: Tirar da natureza as naturalidades. Fazer cavalo verde, por exemplo. Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall.” (BARROS, 2010)

além, com intersubjetividades; trabalhar com os espaços *entre*, com potencialidades. Assim, somos estimulados a criar novos modos de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, considero que esses *jovens de hoje*, que buscam esse tipo de formação, mesmo que não saibam (ainda) dessas possibilidades, pressentem que ali, naquele espaço existe uma brecha para ser o que se é. Um espaço que os acolhe. Assim, me sinto de certa forma, honrado e agradecido pela oportunidade que me é dada de lhes apresentar, de lhes transmitir esse “outro” mundo, onde desvios, des-formas, delírios e devaneios possam conviver com a “realidade” (ora embrutecida, ora não), com as coisas mesmas, com a pesquisa. Por fim, transmitir-lhes um mundo onde possam viver junto. Admiro esses jovens “sem experiência”, velozes, fragmentados, tecnologizados ou não, televisivos ou não, mas que se dispõe a estarem por três, quatro anos na vida escolar (formativa) com todos os prazeres e angústias do ofício e, a princípio, com todas as inseguranças que o mundo (profissional) do trabalho pode lhes vir a apresentar.

“O teatro acolhe”, disse-me uma vez Luís Alberto de Abreu (2007). Talvez, não só o teatro, mas a arte acolha. Vivemos em um espaço de acolhimento, de coletividade, de necessidade do outro. Abraçamos facilmente, rimos muito; alunos falam muito (às vezes, até demais). Alunos se tornam nossos amigos-parceiros. Alunos e professores se tornam grupo. Vivemos juntos. Somos corpo.

No entanto, não escapamos da vida, de modo que, também não escapamos da diferença. Não escapamos daquele que nos diz não, daquele que se desvia do nosso objetivo, de nossas expectativas de formação, de nosso ideal artístico. Não escapamos dos problemas do coletivo, das relações difíceis em que a comunicação se embrutece, em que a linguagem já não traduz ou revela. Não escapamos das coisas do humano, da reatividade, da “falta” de tempo. Não escapamos dos “alunos lerdos”, da ausência de esforço, das dificuldades de concentração, da inabilidade técnica, do descontrole motor, da infantilidade, da vaidade e do egoísmo, da ausência de compromisso e da perversidade. Não escapamos daqueles que não sabem o que estão fazendo ali..., mas estão ali!

Mas, também não escapamos do deslumbramento, da cena-fulgor, da paixão, da amizade e do amor educativo (Skliar), do prazer em fazer junto (coletividade), da

alegria (Trans-Forma, Freire), da beleza e sua *mão formadora* (Schiller) ¹⁵³, das histórias e relatos de vida (métodos autobiográficos), do mistério criativo (filosofia), das coisas inomináveis-invisíveis que nos acontecem (experiência Poética), da dimensão oculta do acontecimento pedagógico (Meirieu), da interação entre os saberes (Ausubel), e os não-saberes (Kohan). Por fim, da poesia entre as coisas (Dudude) e do poder de ir em direção a nós mesmos (Nena).

Dito isso, creio que, apesar de convivermos com certa leveza em nosso ofício, não deixamos de perceber que ele também necessita de manter um olhar atento para os modos de fazer e de se relacionar com o mundo, de ver e de escutá-lo. Talvez a educação-ensino-aprendizagem em síntese, tenha haver com isso: uma escuta do que se faz, daqueles que fazem, pensam e sentem. Uma escuta e uma conversa naquele momento.

Mesmo percebendo que as escolas de arte em geral têm seus espaços de escuta mais ampliados, espaço para o cultivo da sensibilidade, espaços em que as Poéticas poderiam se entrecruzar; elas não deixam, contudo, de serem tragadas por “aquele mundo” skliariano. De minha escuta e observação emergem algumas questões, algumas inquietações. A meu ver, para que uma Poética se instale nos mecanismos de ensino-aprendizagem é necessário rever comportamentos e relações com o mundo-aluno-saber. Rever certezas, afinar modos de percepção, preparar o terreno para o cultivo da sensibilidade, cultivo de métodos, técnicas, disciplinas, antes que seja impossível caminhar sobre o caminho e amá-lo.

Retorno e, mais uma vez, repito uma das *Máximas aos educadores* de Schafer (1991, p. 277-278): “[...] uma aula deve ser uma hora de mil descobertas. Para isso, professor e aluno deve primeiramente, conhecer-se um ao outro”. Conhecer-se um ao outro demanda tempo e disponibilidade.

Dentro dos cursos, normalmente configurados em disciplinas-chaves, não existe tempo para que as técnicas estudadas “colem” no corpo. Ainda que exista uma coerência no pensamento didático-metodológico e uma preocupação com o que é necessário ou

¹⁵³ O autor será contemplado nas Considerações Finais desta Tese.

importante a ser visto e percebido pelos alunos, isso não possibilita que as técnicas se instalem nos corpos. O corpo-técnica pede repetição não automática, mas criativa. Por isso, chamo nossas escolas ou nossos processos de: in-formações corporais, escolas de in-formação de bailarino (ator).

Contudo, isso não significa que o aluno não terá uma formação ou não terá aprendido, pois a ausência de tempo nos afasta, mas não nos impede de viver experiências, logo, o saber.

Mas, se não temos o tempo dilatado para a formação técnica, para aprendizagens significativas em sua “totalidade” e, se nossos alunos não terão tempo para incorporar de fato essas técnicas ou uma técnica específica que seja, como fazemos para formar artistas? Quais serão os nossos recursos? O que nos resta ou, o que proponho?

Minha aposta é que é possível conhecer e aprender a dançar mesmo distante do ensino metódico e técnico da repetição. Para tanto, por um instante, desvio meu olhar da técnica de dança e o aproximo da busca pela criação do *estado de dança*, ainda que, ele também demande tempo para ser compreendido e assimilado. Conhecer e assimilar um estado de dança pode vir a ser o necessário para que o aluno se aproxime de si, sendo que, para isso, tenha que sair de si. Talvez, no ato de se conhecer esses estados de dança, promova-se o encontro entre forma (razão) e sensibilidade, sem detrimento de nenhum desses impulsos.

Não penso aqui em valorizar aprendizagens empíricas em detrimento de aprendizagens técnicas ou acadêmicas. Tento pensar em “verdades” cênicas. Se o artista não possui um virtuosismo técnico, ele não é artista? Se o aluno não é *nota 10*, ele não pode contribuir?

Ensinar, transmitir ou mediar os caminhos que podem levar ao alcance de um estado de dança, pode vir a ser mais interessante (ou não), do que formar artistas, apenas sustentados por uma técnica “rasa”, ou mesmo pela criatividade, sem estar em relação consigo, com o outro, com o mundo, com sua verdade. Todavia, se conseguirmos fazer a comunhão entre o virtuosismo técnico e o estado de dança (sensibilidade que provoque o “desaparecimento”) talvez, atingiremos a totalidade na experiência de aprendizagem. O amor educativo deveria estar sempre ao lado da técnica (aprendizagem

significativa). O cultivo da técnica sem detrimento do cultivo e da educação da sensibilidade.

A arte para mim, antes mesmo de seu caráter, seja espetacular ou educativo, é uma necessidade de cada um, uma “urgência de vida”, de expressão e de relação com o mundo. Tratando da formação de artistas nas escolas de artes, reflito que se não seria através da possibilidade de provocar experiências, ainda que ancoradas nas incertezas de uma Poética (incertezas de efetivação, descompromissos com resultados ou produtos) que deveríamos atuar?

Que cada educador se sinta livre para descobrir suas estratégias, que cada aprendiz se disponibilize, que cada escola ou instituição compartilhe, responsabilmente. Que saiamos de nós, que atravessemos, que sejamos travessia. Que assumamos nossa aventura, obviamente incerta, que nos abramos para o inesperado, que aceitemos o que somos e o que temos. Enquanto tudo isso se processa, acolhamos com amor educativo como bem quer Skliar, acolhamos e cuidemos.

Às vezes, o acolhimento é o cerne para que a aprendizagem aconteça e para que o *conhecimento passe* (PENNAC, 2007); às vezes, é o que nos resta.

Só o tempo permitirá a incorporação da técnica para dançar. Só a sensibilidade permitirá que a técnica revele um estado de dança. Nessa comunhão, talvez, o aprendiz, o caminhante, a pessoa encontre a beleza em seu próprio “desaparecimento”. Quando se desaparece vê-se a paisagem, vê-se o outro; e com o outro *desconhecido* aprendemos e nos formamos.

Por ora, Schafer (1991, p. 277-278): “Ensinar, sempre provisoriamente. Deus sabe, com certeza”.

Sem entrar no mérito da divinização, contudo, se considerarmos Deus como uma energia potente ou um eu-mesmo, suponho que Schafer quer nos falar da vida. A vida sempre provisória em seu inacabamento (FREIRE, 2008). Vida sempre impermanente. No fim das contas: ensinar-aprender, conhecer, sentir, pensar, fazer e se formar sempre,

com a *vida gozosa e dolorosa, plena e vazia* (LARROSA, 2003). A vida provisória sabe, com certeza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Preencha a suspensão da inspiração
passando a limpo o realizado.
Com isso, a intuição despertará.
(BENJAMIN, 2012, p. 30)*

Diário de Bordo - Casa Branca, 05/11/2017.

Dentre as treze teses que compõem A TÉCNICA DO ESCRITOR¹⁵⁴, Walter Benjamin sugere: “Não escreva a conclusão de uma obra no local de trabalho habitual. Nele você não encontraria a coragem para isso”.

Tal afirmativa me inquieta. Por que não se encontraria a coragem para fazê-lo; para concluir e finalmente pontuar? A frase soa como um koan¹⁵⁵ aos meus sentidos. “Confusamente”, busco respondê-la com outras perguntas...:

Talvez, porque o local habitual esteja tão impregnado do assunto que não permita me afastar dele, da pesquisa e de seus sentires? Não me permite “sair de mim”? Saramago disse algo como “é preciso sair da ilha para poder ver a ilha”.

Mas, penso agora: sair de mim é uma ação que pode me transportar para qualquer espaço-tempo que eu possa imaginar. Para concluir seria preciso sair da ilha-corpo-mente, mirá-la de fora. Assim, não me desloco fisicamente, pois já não é necessário.

Retorno ao mesmo quarto de estudos (ao local habitual) e me ponho a sonhar com o local que deveria ir para concluir esta empreitada: ...eu mesmo. Mas, no entanto (como se lê na epígrafe), Benjamin também disse que a intuição desperta quando passamos a limpo o realizado. Como não quero sair de meu local habitual, passo o realizado a limpo e, mais uma vez, confio em minha intuição.

11/11/2017

Ontem, fiz uma visita surpresa à Marilene Martins. Mais uma vez, lhe levei flores. Nena a todo o momento, com seus olhos num horizonte próximo, parece estar passando a limpo a vida feita.

¹⁵⁴ Cf. Benjamin, 2012.

¹⁵⁵ “O Koan, ou ‘estatuto público’, é um recurso linguístico tradicional amplamente utilizado em um ramo da escola Zen chamado Rinzai. É uma forma de arte em si mesmo, o koan consiste em perguntas ou histórias apresentadas ao praticante meditativo o qual é desafiado a descobrir seu real significado através do uso de reflexão, posturas corporais ou jogos de palavras.” (MIKLOS, 2007, p. 13)

Uma Poética “Trans-Forma”

Uma Poética não possui regras e, em concordância com Cardona (2012) e Durán (2012)¹⁵⁶, ela é capaz de criar suas próprias leis. Destarte, uma Poética não é um modelo, um receituário ou uma metodologia específica. Ela serve à arte, assim como o método serve à ciência (DURÁN, 2012).

Deste modo, cada escola/educador/aprendiz poderia ter total autonomia¹⁵⁷ para criar sua própria Poética de acordo com a sensibilidade de seu corpo docente-discente, seu corpo administrativo, seu espaço físico, suas intenções e sua capacidade imaginativa, ou seja, de acordo com suas necessidades e disponibilidade para sentir, pensar e concretizar um determinado projeto pedagógico. Sendo assim, torna-se urgente à incorporação de certo devaneio e flexibilização desse projeto para que o mesmo possa mapear e fazer coincidir os impulsos sensíveis e racionais que emergirão.

Diante disso, faz-se essencial, para que uma Poética nasça e se instale no espaço pedagógico-formativo, a compreensão e aceitação de que o curso dos acontecimentos e das situações pedagógicas, além de possuírem um caráter oscilante e impreciso, possa, muitas vezes, vir a serem inomináveis. A ausência de soluções para os problemas que brotarão, a ausência de modos seguros de ensinar e aprender, de garantias de sucesso na formação são alguns dos fundamentos basais de uma Poética formadora.

A Poética que se faz em torno do inominável, vem valorizar o não-saber, a aventura, o silêncio e, sobretudo, a experiência. Uma Poética para a formação em arte pode ser assim: algo que não se domina, mas que se mantém, entretanto, no exercício da atenção, da percepção e do respeito às diferenças, às estranhezas e ao inusitado. É de sua natureza manter-se deslizante e escorregadia. Uma Poética que, a cada momento nos colocará frente ao outro, a nós mesmos, ao movimento ampliado dentro e fora dos espaços pedagógicos, levando-nos apenas a suspeitar das coisas e a estar presente sem julgamentos e preconceitos.

¹⁵⁶ Patrícia Cardona pertence ao Centro de Investigação, documentação e Informação da Dança José Limón na cidade do México desde 1990. Em 2012, Cardona publicou *La Poética de la enseñanza: una experiencia*, que possui um longo prefácio de Lina Durán.

¹⁵⁷ “Também a autonomia de um pressupõe a liberdade para a não compreensão do outro. Sennet observa: ‘em vez de uma igualdade da compreensão, de uma igualdade transparente, autonomia significa que aceitamos o que não se compreende no outro – uma igualdade opaca.’” (HAN, 2012, p. 16)

Como a experiência, a Poética guarda relação com a vida (a vida, mais uma vez, sempre por perto). Às vezes, o binômio se desfaz e *arte e vida* se tornam palavra única e fazem transitar a dialética difícil e presente entre sentido e experiência. Voltemos à Apresentação desta Tese, quando indico que Campbell sugeriu buscar a experiência da vida, ao invés de nos aferrarmos à busca de um sentido para essa. Nesta esteira, fomos logo remetidos para a experiência da travessia e, agora, para a arte de atravessar: ir-se formando e, percebendo que: tudo o que educa forma, mas, nem tudo que forma, educa, ou, tudo que se experiencia, nos forma, mas nem tudo que nos forma é uma experiência. Infelizmente, podemos ser formados pela não-experiência, ou seja, por aquilo que não nos afeta.

Com efeito, e diante de todo o exposto, considero que Marilene Martins, ao longo de quase duas décadas criou sua própria Poética na sistematização do ensino de dança no Trans-Forma – Centro de Dança Contemporânea. E porque, afinal, a Poética do Trans-Forma deu “certo”? E quais foram as leis criadas pela Poética neniana?

Uma lei que resultou na capacidade de entrelaçamento entre o amor educativo e uma aprendizagem significativa em suas práticas. A Poética do Trans-Forma foi sendo criada e fundamentada de modo pensado, mas também, intuitivo. Não estava antecipadamente estipulada, as coisas foram seguindo seu rumo, e Nena, atentamente, foi seguindo o fluxo de sua intuição e de suas experiências. A criadora corria o risco que é fundamental dentro de uma Poética, ou seja, mantinha viva sua credulidade ao apostar na intuição e na experimentação. E, além disso, viveu riscos e modos de ser que, hoje, se distanciam da vida ordinária: o risco que o silêncio provoca quando o corpo dança, a busca pelo jeito próprio e coletivo de dançar, a busca por uma interiorização, o olhar que via o outro, a todos e a cada um, confirmando que, também se criou uma Poética da experiência, pois, “Nas experiências encontramos o outro; mas nas vivências, ao contrário, sempre encontramos a nós mesmos” (HAN, 2012, p. 84).

Assim, a Poética de Nena concretizou-se no ensinar e aprender significativamente sem detrimento da sensibilidade dos professores e dos aprendizes. Relembro, mais uma vez, sua própria frase que esteve na linha de frente de seu desejo e projeto pedagógico: “Que todos possam dançar”. E, com alegria dançaram, mantendo vivo o universo de criação da dança como reveladora de imagens Poéticas e com profundo senso de igualdade.

Diante disso, a Poética da formação no Trans-Forma gerou a aliança entre o amor educativo e aprendizagem significativa. E, revendo essa trajetória, afirmo que a mesma se ancorou em alguns elementos, que no fim das contas, delinearam-se dentro da seguinte composição:

- o **cuidado** pelo corpo próprio e o corpo do outro;
- a **escuta** do saber e dos limites de seus aprendizes;
- o **interesse** pela criação **individual e coletiva**;
- a **consciência e a interiorização** no estudo e na criação em dança;
- o preceito da **igualdade** (dança para todos);
- o **sentimento** de alegria e prazer nas relações aluno-professor;
- **os modos de enfrentar o medo** na aprendizagem;
- o **compartilhamento**;
- a **relação** com o espaço arquitetônico;
- o **amor** pela dança;
- a preservação da **liberdade** e da **diferença**.

Assim foi a Poética de Nena.

Contudo, a comprovação da hipótese de que o Trans-Forma, por meio de sua Poética, foi capaz de formar artistas e sujeitos ao coadunar o amor educativo e aprendizagem significativa, seria suficiente, no fim das contas, para se concluir uma pesquisa? Uma hipótese lançada no campo da investigação artística não se tornaria mais interessante e profícua por abrir a exploração do tema, por afetar e suscitar outros territórios, por nos levar para além de sua comprovação, por nos fazer navegar em “águas” desconhecidas, por manter a latência da insegurança, das incertezas, e possibilitar continuidade à aventura da formação, da escola, da pesquisa, da arte e da vida?

Chegar à constatação de uma Poética da formação presente no Trans-Forma por meio dos já citados modos de estar (viver) dentro dos mecanismos (práticas) de ensino e de aprendizagem naquele centro de dança contemporânea não me foi suficiente; afirmo a sua existência, mas busco, agora, ir além.

O que se passou ao pesquisador, além disso? O que se transformou ao longo da travessia? Pôde o autor desaparecer e mostrar a obra? O que fez vibrar a pesquisa, onde se provocou *tremores*?

Creio que alguns trabalhos não deveriam ser concluídos¹⁵⁸, pois, assim como a Poética formadora, eles não se interessam por conclusões. A Poética vive na in-constância da irrupção de seus movimentos, sempre renovados e inusitados. A Poética não se interessa pelas certezas, pela perfeição como um fim, por atingir objetivos e dar visibilidade aos resultados. Ela se interessa por aquilo que, muitas vezes, não nomeamos e que nos lança no silêncio, no espaço além da linguagem, na imprecisão de uma paisagem de afetos. A Poética, assim como a travessia, se interessa pela trajetória e não pelo fim.

Dito isso, a Poética da formação poderia ser diversamente nomeada. E hoje, percebo o que realmente me interessa e me move aqui, para considerar que:

Uma Poética da formação, assim como a que se deu no Trans-Forma, poderia também se chamar **uma Poética do silêncio ou uma Poética para o outro ou uma Poética do cuidado ou uma Poética da experiência.**

Poéticas possíveis: um ideal de formação

Como me referi na introdução desta Tese, o Trans-Forma seria *trans* de si mesmo e, assim se deu. A partir do estímulo inicial, a pesquisa foi além de sua pretensão primeira. Neste momento, sou levado a refletir sobre as relações entre a Poética e o mundo, sobre a formação-educação-aprendizagem (para além da aprendizagem de dança) e o mundo contemporâneo. Sei que corro o risco de transformar essas considerações em novas perguntas e estímulos. A Tese encaminha-se para o final, mas a pesquisa solicita e me convida a continuar. Ainda que não abarque com grande profundidade as propostas que farei, me sinto entusiasmado e motivado a seguir um pouco mais (escutar seu chamado).

¹⁵⁸ [...] toda obra do pensamento e da poesia não deve ser concluída, mas sim abandonada, para que outros possam, talvez, continua-la.” (AGAMBEN, 2014 apud ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 13)

Sem dúvida, Nena construiu uma Poética para aqueles que lá se deram a viver com a dança. Mas, seria possível fazer uma Poética educativa inspirada no Trans-Forma dentro da sociedade de hoje? E o que é a sociedade de hoje; um algo embrutecido? Ou, um algo em que, ainda, é possível avistar alguma luz em meio ao escuro cenário de escombros sociais?

Para tanto, retorno a Carlos Skliar e a Jorge Larrosa; aciono o romantismo de Schiller, me deparo novamente com Han e, por fim, encontro com Humberto Maturana. Autores (Schiller/Maturana) que ficaram espreitando a pesquisa e que, agora, deslocam-se da pilha de livros que se acumula e se derrama sobre a mesa de estudos, para ocupar o centro desta. Tentarei equalizar estas suas vozes (para além do Trans-Forma), suas proposições, às quais, relaciono com a educação-formação, o homem e o mundo.

Vimos, ainda há pouco, a citação de Skliar em que o autor revela a paradoxal relação entre as demandas do mundo sobre a escola e a incapacidade desse mesmo mundo realizar aquilo que exige.

Diante do citado, parece que, a princípio, a possibilidade de criação de uma Poética no mundo de hoje vai se tornando cada vez mais difícil e distante de um ideal de formação que se fundamente com base numa “[...] atmosfera de harmonia e convivência” (SKLIAR, 2014a, p. 188).

Instigante é constatar que a contraditória relação entre a educação e o mundo observada por Skliar encontra ressonâncias no filósofo, dramaturgo e poeta alemão Friedrich von Schiller¹⁵⁹ que, embora não se refira diretamente à educação proveniente das escolas,

¹⁵⁹ Da literatura schilleriana, *A educação estética do homem* é sua obra principal. São essas cartas, escritas de fevereiro a dezembro de 1793 ao príncipe de Augustenburg (Dinamarca) que orientaram minha reflexão para pensarmos juntos a formação do artista por meio de sua educação estética ou em uma palavra: a formação do caráter do homem por meio do contato deste com a beleza. Diante da admiração não só do príncipe Friedrich Christian von Schleswig-Holstein-Aaustenburg, mas também de um pequeno grupo de dinamarqueses que tinham acesso à poesia e dramaturgia schillerianas, Friedrich von Schiller (1759 - 1805) é convidado pelo príncipe de Augustenburg para receber um apoio financeiro (mecenato), de maneira a ser capaz de custear suas despesas e permitir que o mesmo pudesse viver melhor dentro de sua precária condição de saúde. O Príncipe se tornou um mecenas de Schiller e, como forma de agradecimento, este lhe ofereceu seus escritos e reflexões aos quais já estava profundamente mergulhado. “Na correspondência que se iniciava Schiller não deixaria de tratar dos ‘princípios da bela arte’, mas colocaria à prova sua ‘teoria do belo’ em vista de algo mais urgente: os problemas da atualidade política” (BARBOSA, 2004, p. 18). É pelo viés político que Schiller inaugura a correspondência entre ambos que, ao final, somaram-se vinte e sete cartas.

nos permite aproximar e identificar semelhanças, no caso, entre a arte e o mundo. Atento à situação político-social que se apresentava, Schiller irá questionar o comportamento social de seu tempo (Século XVIII): os valores políticos e de mercado atraíam os olhares, e a arte na compreensão de seu meio, era deixada de lado, subjugada mesmo. Para tanto, considera que

[...] o curso dos acontecimentos deu ao gênio da época uma direção que ameaça afastá-lo mais e mais da arte do Ideal. Esta tem de abandonar a realidade e elevar-se, com decorosa ousadia, para além da privação; pois a arte é filha da liberdade e quer ser legislada pela necessidade do espírito, não da matéria. Hoje, porém a privação impera e curva em seu jugo tirânico a humanidade decaída. **A utilidade** é o grande ídolo do tempo, quer ser servida por todas as forças e cultuada por todos os talentos. Nesta balança grosseira, o mérito espiritual da arte nada pesa, e ela, roubada de todo estímulo, desaparece do ruidoso mercado do século [...]. (SCHILLER, 2002, p. 22, grifo nosso)

Não parecem estranhas ou diferente de nossa época as observações feitas pelo filósofo, embora estejamos há mais de duzentos anos distanciados. Pretender a utilidade das coisas, assim como, torná-las aparentemente necessárias, incentivando um consumo de banalidades que podem ser conquistadas de acordo com o máximo de desempenho de sua produção é parte de nosso tempo e, a meu ver, tende a nos afastar do universo poético. No “ruidoso mercado” o suposto útil, a imagem urgente, a *hiper* comunicação, o acúmulo de informações e, por sua vez, a vivência da não-experiência estão na ordem mercadológica do dia. Assim também, a educação, os espaços pedagógicos e os processos formativos vão se assegurando de “utilidades”, “empregabilidades”, planilhas e projetos, avaliações e planos de cursos, “novos” currículos e disciplinas passam a serem pensadas e realizadas sob a jurisdição do mundo do trabalho, dos catálogos de profissões, dos decretos, artigos e resoluções; tudo isso tende a nos manter afastados da arte e de suas des-utilidades.

E Schiller continua e nos fala a respeito das ações humanas neste contexto: “Sem que ele tenha tido tempo de apegar-se por sua vontade à lei, ela terá tirado sob seus pés a escada da natureza” (SCHILLER, 2002, p. 24). Daqui nasce a teoria de Schiller: como dar suporte ao caráter natural e ao caráter ético do homem sem detrimento de ambos? Como dar razão à sensibilidade e sensibilidade à razão? Como provocar essas aproximações para “engendrar um terceiro caráter” capaz de dar “[...] à eticidade

invisível o penhor dos sentidos” (SCHILLER, 2002, p. 25). Com isto, o que Schiller almeja é transformar o Estado de privação em Estado de liberdade. Podemos pensar aqui que um processo formativo vai se estabelecendo entre tensões; o homem em formação encontrar-se-á dividido entre sua natureza de ser e o dever político-social demandado pela sociedade-Estado, entre o seu impulso selvagem (a imanência de seus sentimentos, as contingências de sua vontade) e as regras de uma sociedade, de uma escola, dos costumes de uma cultura, dos hábitos herdados de uma educação familiar. Para que essa tensão se harmonize é necessária a presença ou a formação do ser absoluto, ou seja, um ser que possa fazer coincidir as necessidades físicas e morais. Segundo Schiller (2002, p. 28), “[...] é preciso que seus impulsos concordem suficientemente com sua razão para valer como uma legislação universal”. No entanto, o pedido que as vozes ecoam são distintos: a natureza humana deseja multiplicidade enquanto a razão pede unidade. Isto se reflete na construção do Estado moral fundada sobre as bases de

[...] uma formação cultural ainda precária se o caráter ético só se afirma com o sacrifício do natural; e é ainda muito imperfeita uma constituição do Estado que só seja capaz de produzir a unidade pela supressão da multiplicidade. O Estado não deve honrar apenas o caráter objetivo e genérico dos indivíduos, mas também o subjetivo e específico; não deve, ao ampliar o reino invisível dos costumes, despovoar o reino do fenômeno. (SCHILLER, 2002, p. 28)

Dessa maneira, considero que também a formação do artista pensada sob o ponto de vista de uma Poética dentro de qualquer escola, deve honrar a multiplicidade, os caracteres objetivo e subjetivo de seus aprendizes (impulsos racionais e sensíveis), de suas disciplinas, métodos de ensino-aprendizagem e das relações que se efetivam no espaço pedagógico. Manter um olhar somente racional sobre a educação exime a mesma de princípios estéticos. Uma aproximação entre a razão e a sensibilidade deveria acontecer para que o educando possa alcançar um estado de beleza. Formar (educar) esteticamente seria, assim, aproximar a unidade que a razão (impulso formal) solicita em diálogo com a multiplicidade (impulso sensível) que a natureza oferece. Dessa aproximação nascerá um terceiro impulso, que o autor irá chamar de impulso lúdico ou de forma viva (uma Poética viva), “[...] um conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenômenos, tudo o que em resumo entendemos no sentido mais amplo por beleza” (SCHILLER, 2002, p. 77).

A busca pelo terceiro impulso (impulso lúdico) é uma proposta schilleriana que não me aprofundarei neste momento, mas, sem dúvida é uma possibilidade, algo para se refletir na criação de uma Poética para os dias de hoje que poderia muito bem se relacionar com a Poética que mantém o jogo vivo (imprevisibilidade, surpresa, atenção, negociação). Certamente nos exigiria certo esforço para compreendermos que a formação do “artista do belo” (homem vivo e ideal, capaz de alcançar a forma viva) diferente do artista político, pode ser observada na maneira como tratam a matéria, o sensível. O artista do belo procura integrar objetividade e subjetividade, trazendo assim, um sentido de totalidade por meio da preservação das especificidades de sua matéria. Especificidade (subjetividade) essa desconsiderada pelo Estado, que, normalmente, considera apenas que “[...] o todo serve às partes que as partes devem submeter-se ao todo” (SCHILLER, 2002, p. 29).

Seria o mesmo que pensarmos que a escola serve a todos e que todos e tudo que dela fazem parte deveriam se submeter aos cânones da escola. Isto provoca, de certa forma um achatamento das relações, das vontades próprias, dos projetos e das experiências singulares que podem ser vividas fora da escola.

Em *Pedagogia Profana* (2008), Jorge Larrosa chama atenção para um pensamento da educação que pode muito bem ser associado ao pensamento ou a um projeto que o Estado, segundo Schiller, pode ter sobre um indivíduo. Um pensamento que reforça a liberdade e a subjetividade do sujeito. Assim lemos:

[...] reconhecendo que a educação é, em muitos casos, um processo em que se realiza o projeto que o educador tem sobre o educando, também é o lugar em que o educando resiste a esse projeto, afirmando sua alteridade, afirmando-se como alguém que não se acomoda aos projetos que possamos ter sobre ele, como alguém que não aceita a medida de nosso saber e de nosso poder, como alguém que coloca em questão o modo como nós definimos o que ele é, o que quer e do que necessita, como alguém que não se deixa reduzir a nosso objeto e que não se submete a nossas técnicas (LARROSA, 2008, p. 15).

Levar em conta à subjetividade humana nos processos de formação do caráter de um indivíduo, de um educando ou de um povo é permitir, respeitar e preservar sua natureza e sua liberdade. Generoso seria olhar para a formação estética (Poética) como cultivo do homem, ou como quer Schiller (2002, p.29), “o homem cultivado” (a Poética cultivada),

“[...] que faz da natureza uma amiga e honra sua liberdade, na medida em que apenas põe rédeas a seu arbítrio”.

Em suma, pensarmos na formação como Poética inserida dentro do espaço pedagógico seria o mesmo que pensar em cultivar o homem no mundo (cultivar-se) transitando na busca de uma totalidade que respeite a multiplicidade da natureza sem o corrompimento da moralidade. Cultivo aqui pensado como o desenvolvimento e preservação de sua capacidade tanto intelectual quanto sensível; conhecer a arte e a arte de viver, pois, por meio da arte e da beleza, o homem, segundo Schiller, se recria e, no belo, ele projeta sua liberdade.

O que seria, então, a conformidade dentro da multiplicidade? Como fazer dos espaços formativos um espaço de harmonia entre diferenças a serem preservadas? Schiller, assim responde: “É preciso, portanto, encontrar totalidade de caráter no povo, caso este deva ser capaz e digno de trocar o Estado de privação pelo Estado de liberdade” (SCHILLER, 2002, p.30).

A expressão “caso este deva ser capaz...”, vem reforçar a presença da subjetividade e da incerteza como elementos fecundos em uma Poética formadora. Por mais que todos envolvidos neste processo se comprometam, no caso, em trabalhar para o belo, para o homem (Formação) Ideal, ainda se prescinde da vontade do homem, pois, segundo o filósofo: “A vontade do homem, contudo, é plenamente livre entre dever e inclinação; nenhum constrangimento físico pode intervir neste direito régio de sua pessoa” (SCHILLER, 2002, p. 27).

Dito isto, temos aí, uma primeira consideração para a criação de uma Poética nos dias de hoje: o trabalho para harmonizar e fazer conviver a natureza mista (sensível-racional) do homem dentro da escola. Assim, como Nena foi capaz de fazer.

Em outro momento, sou provocado e inspirado pelo filósofo coreano Byung-Chul Han para traçar uma segunda consideração e pensar a Poética como uma prática não transparente. Se seguirmos essa orientação, encontraríamos então uma Poética da negatividade. Esclareço.

O que Han vem trazer à tona é uma discussão em torno da palavra *transparência*, e que o autor remete para uma da *Sociedade da Transparência*. Como anteriormente já disse: vamos acumulando palavras ao longo de nossas vidas profissionais e pessoais e, muitas vezes, sem perceber, acabamos por repetir máximas, bordões e expressões. Sobre a palavra transparência, por exemplo. Creio, a princípio, ser uma palavra carregada de beleza, que soa de maneira Poética, que nos remete aos sentimentos de sinceridade, exposição e, até mesmo, de verdade. No entanto, Han, logo de entrada em seu pequeno-grande livro, de maneira perspicaz, observa:

Nos dias atuais não há mote que domine mais o discurso público do que o tema da transparência [...]. A exigência de transparência, presente por todo lado, intensifica-se de tal modo que se torna um fetiche e um tema totalizante, remontando a uma mudança de paradigma que não se limita ao âmbito da política e da sociedade. Assim, a sociedade da negatividade dá espaço a uma sociedade na qual vai se desconstruindo cada vez mais a negatividade em favor da transparência. Portanto, a sociedade vai se tornando uma sociedade positiva (HAN, 2017, p. 09).

Deste mesmo modo, não se correria o risco de se repetir o mesmo discurso no espaço pedagógico? Não se correria o risco de vivermos relações de “transparência” com nossos alunos? Tornar as coisas visíveis a todo o momento não deflagraria sua degradação? O que deve ser mostrado e o que não se deve?

Para uma Poética que preza e valoriza as coisas inomináveis e invisíveis próprias do campo da arte, não caberia retirá-las o mistério que lhe é constitutivo, a dimensão oculta (MEIRIEU, 2006) de um processo de ensino e aprendizagem. Daí, podemos compreender melhor a paráfrase mencionada de que “só invisível nos comove”. Uma Poética formadora deve atentar-se para essa sociedade positiva que insiste em dar visibilidade, um excesso de exposição às coisas. Não aquela exposição comentada no primeiro capítulo e que nos fala de “um vir para fora de si” na perspectiva de se aproximar de si para se abrir ao mundo. A exposição positiva é regida por um excesso de visibilidade (a bela aparência, o corpo *fitness*, o acúmulo de afazeres, a mostra de produtividade, a ausência do vagar e de dúvida, os índices estatísticos das ações realizadas, comprovadas e registradas, o grande e veloz desempenho no mercado: a produção sob os holofotes). Para Han (2012, p. 32), “[...] o excesso de exposição transforma tudo em mercadoria”.

A Poética não é uma mercadoria, não é um produto; é uma artesanaria, um bordar vagaroso de ações intuídas, sentidas e imaginadas. A Poética cultua a invisibilidade; é silenciosa, não se expõe, não se torna objeto-propaganda. A Poética, como penso sobre ela, é a travessia sem finalidade, sem destino. Interessa-se apenas por trajetórias ausentes de bordões. Na Poética, como no já dito bauchiano: *nem tudo se mostra*. Deste modo, ela afasta-se da coação pela exposição que os tempos atuais exigem; há que se ter e publicar um “perfil”. Neste tempo em que vivemos, “[...] o invisível não existe, pois não possui valor expositivo algum, não chama a atenção” (HAN, 2017, p. 34). Ao contrário dessa vertente, as coisas da Poética valorizam o invisível, não se dão a governar ou a serem controladas. Dessa maneira, a Poética não elimina de si sua negatividade à qual, a todo o momento, a ela retorna e sustenta seu mistério na contramão do imperativo da transparência, onde “[...] tudo deve tornar-se visível” (HAN, 2017, p. 35).

Até aqui: a Poética como aquela capaz de aproximar os universos (impulsos) da razão e da sensibilidade (técnica e sensibilidade); a Poética da negatividade (da não transparência) capaz de cultuar a invisibilidade e a distância em sua trajetória. Desta forma, é na miragem desse ajuntamento de Poéticas que vislumbro a possibilidade de sua consolidação nos espaços pedagógicos contemporâneos.

Antes de finalizar, gostaria de considerar ainda, a Poética, que já se apresentou para além do Trans-Forma, apresentando-a agora para além das escolas, ampliando ainda um pouco mais sua possibilidade de alcance. Quero pensar numa Poética em que o mundo e as escolas não se descolam. Para tanto, e por que não, uma Poética do Amor.

Amor educativo, amor pelo assunto, amor pelos alunos, amor pela sala de aula (a sala sem móveis), amor por ensinar, amor por aprender, amor pela dança-criação, amor pelo silêncio, amor pela poesia, amor pelo belo, amor pela invenção, amor por mim, amor por você, amor pelo ambiente, pelo planeta, amor pela vida.

É o biólogo chileno Humberto Maturana que me acompanhará nestas penúltimas palavras. Maturana me aconteceu, me visitou e me convidou a escutá-lo. Seu livro *Amar e Brincar*, escrito em parceria com Gerda Verden-Zoller, me apoia e me encoraja a

seguir e a assumir o amor como um dos fundamentos de uma Poética da formação para os dias de hoje.

Antes do amor educativo, está o amor pela educação. Antes dos processos de ensino e aprendizagem, está o amor pelo assunto. Antes dos métodos, está o amor pela pesquisa. Antes da Poética, está o amor pelo outro.

Antes dos tempos de hoje, o amor vivia naturalmente na sociedade, pois, nós, seres humanos, segundo Maturana e Verden-Zoller (2011, p. 126), “[...] somos seres filhos do amor”.¹⁶⁰

Maturana chega a essa formulação por constatar que em uma sociedade matrística que habitou na Europa entre sete e cinco mil anos antes de Cristo tinha no amor o preceito fundamental de sua existência.

Nesta sociedade que, posteriormente, cederá espaço para que o patriarcado a domine e a destrua, as pessoas conviviam equanimemente. Na cultura matrística, pai podia ser mãe e vice-versa, assim como não se estabeleciam diferenças hierárquicas. Ali, se abriam para a escuta, brincava-se com as crianças, venerava-se o feminino, a Deusa. Nessa sociedade, o indesejado era espantado, afastado e não morto ou ferido. Para mais, não havia um sentido de apropriação e a competitividade se ausentava.

Na ausência da dinâmica emocional da apropriação, esses povos não podem ter vivido na competição, pois as posses não eram elementos centrais de sua existência. Ademais, uma vez que sob a evocação da deusa-mãe os seres humanos eram, como todas as criaturas, expressões de sua presença – e, portanto, iguais, nenhum melhor do que o outro apesar de suas diferenças –, não podem ter vivido em ações que excluíssem sistematicamente algumas pessoas do bem-estar vindo da harmonia do mundo natural (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2011, p. 40).

Resumindo, a fino modo, o amor que antes epigrafei *i.e.*, os pequenos gestos do falar e do escutar, o olhar para o outro, o cuidado com tudo e com todos estavam

¹⁶⁰ “Do ponto de vista biológico o amor é a disposição corporal sob a qual uma pessoa realiza as ações que constituem o outro como um legítimo outro em coexistência. Quando não nos comportamos dessa maneira em nossas interações com o outro, não há fenômeno social. O amor é a emoção que fundamenta o social. Cada vez que se destrói o amor, desaparece o fenômeno social. Pois bem: o amor é algo muito comum, muito simples, mas fundamental” (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2011, p. 235).

matrísticamente presentes¹⁶¹. Uma sociedade amorosa foi possível, pois, para Maturana e Verden-Zoller (2011, p. 45), “[...] a emoção que estrutura a coexistência social é o amor, ou seja, o domínio das ações que constituem o outro como um legítimo outro em coexistência”.

Isto me permite pensar que as escolas e o mundo sejam vistos como possibilidades de resgate de um espaço de convivência matrístico-poético. No entanto, para se

Viver dessa maneira requer uma abertura emocional para a legitimidade da multidimensionalidade da existência que só pode ser proporcionada pela biologia do amor. A vida matrística europeia pré-patriarcal estava centrada no amor, como a própria origem da humanidade, e nela a agressão e a competição eram fenômenos ocasionais, não modos cotidiano de vida (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2011, p. 40-41).

Deste modo, um espaço de amorosidade já foi conhecido e vivido pela humanidade. Seria possível, por fim, retornarmos a ele? Certamente, desde que tomemos consciência do que, de fato, nos move (os desejos e as emoções). Para além, o autor ao encerrar o livro destila sábias palavras a respeito da possibilidade de retomada de um modo matrístico de se viver. Creio ser prudente, neste momento, escutá-las para finalizar essas considerações:

E também sabedores de que a consciência do que se quer viver é a única coisa que nos permite ser responsáveis em tal empreendimento, possibilitando que a biologia do amor seja o fundamento e não o desejo de controle e domínio (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2011, p.260).

Últimas palavras

Talvez não devêssemos falar tanto do mundo, sentados sempre na mesma cadeira, parado sempre na mesma esquina, sempre no mesmo bairro, com as mesmas palavras sempre.
(SKLIAR, 2012, p. 165)

¹⁶¹ “Na história da humanidade e de seus ancestrais – e estou falando dos últimos 3,5 milhões de anos -, se o amor não estivesse presente como constante fundamento da coexistência das pequenas comunidades em que viviam nossos ancestrais, não poderíamos existir como agora existimos” (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2011, p. 236).

*Eis que o mundo jamais é o que dizemos do mundo,
ele sempre é muito mais, ele sempre é mais diverso
e indeterminado que nosso discurso,
ele tem um excesso de realidade,
um resto que não conseguimos exaurir.*
(LÓPEZ, 2017, p. 228).

*A coragem não consiste em deter o vento, senão em deixar-se,
mesmo que trêmulo, atravessar por ele*
(SKLIAR, 2012, p. 160).

É fato; os dias andam assustadores sob os aspectos político, social, cultural, educacional, econômico em nosso país-mundo¹⁶². Fala-me a experiência que, às vezes, pode ser tarde demais para “poetizar” as escolas-mundo, mas também, às vezes, é sempre possível encontrar frestas onde a Poética possa existir para resistir ao embrutecimento das relações. O mundo se escancarou aos nossos olhos. Acredita-se que tudo está posto e revelado. Mas, em meio a tanta exposição (transparência), o discurso monológico impera. As conversações se camuflam e podem se tornar, cada vez mais, quase que impossíveis.

Contudo, o mistério das coisas não se escancara. Com *os olhos bem fechados*, ainda não sabemos qual a próxima imagem-pensamento que nos acontecerá¹⁶³. Ainda, ali, na solidão silenciosa do corpo, nos é dado o direito à hesitação, ao sonho, ao devaneio, à esperança, ao inconfessável, à beleza, à certa in-credulidade nas coisas desejadas. Talvez, seja nessa “escura” solidão, que nos encontremos com a Poética que nos é própria¹⁶⁴.

¹⁶² “Vivemos cada vez mais imersos em uma contradição emocional de base. Queremos manter o consumismo de nossa cultura, mas ao mesmo tempo desejamos conservar o mundo natural; pretendemos preservar o viver na apropriação, mas desejamos gerar solidariedade; ansiamos por certezas e segurança, mas ao mesmo tempo queremos liberdade; queremos autoridade, mas também respeito mútuo; pretendemos viver em competição, mas também em cooperação; ambicionamos a possibilidade de ficar muito ricos, mas também almejamos acabar com a pobreza; desejamos ser amados, mas ao mesmo tempo obedecidos...” (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2011, p. 255).

¹⁶³ Do Latim *mysterium*, do Grego *mysterion*, “rito ou doutrina secreta”, de *mystes*, “pessoa iniciada em segredos”, de *myein*, “fechar”, porque ela metaforicamente fechava os olhos e boca para não ver nem revelar os segredos que tinha aprendido. (Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/?s=mist%C3%A9rio>> Acesso em: 23 out. 2018)

¹⁶⁴ “Na Poética estamos sempre tocando espaços internos, e aí não há burocracia.” (EMMA apud CARDONA, 2012, p. 200, tradução nossa)

Diante da desolada paisagem contemporânea, sonhar com a Poética ou realizá-la nos dias atuais é, sem dúvida, ter forças para manter os “olhos fechados” e atravessar contracorrentes para entrar em labirintos escuros ou excessivamente claros, “transparentes” mesmos. Carece-se, por fim, de se “agir com o coração”¹⁶⁵ e, já que estamos num tempo em que o homem se tornou um ser prontamente reativo (HAN, 2015), então, que reajamos, mas com amorosidade.

Guimarães Rosa, sempre lembrado pela genialidade de suas expressões, retorna aqui com o dito sobre a Vida e que, a meu ver, soma-se a essa reação que proponho: *O que ela quer da gente é coragem*¹⁶⁶.

Cazuza, o jovem cantor e compositor da música brasileira, também disse algo semelhante. Ao rogar por aqueles “que vagam pelo mundo derrotados” (caretas e covardes), o artista, em *Blues da Piedade*, pede ao Senhor que: “... lhes dê grandeza e um pouco de coragem”.

Dito isso, considero por fim, que a Poética é um jeito, um modo de se viver uma formação. Em sua travessia, é possível sentir, pensar e fazer surgir algo (jogo) *Transformador* para um mundo de todos e para o mundo de cada um. Contudo, é necessário, a meu ver, que vivamos e arrisquemos a preservação da coragem amorosa como pilar de nossas vidas, de nossas Poéticas dentro e fora das escolas. Pela última vez: não é correr o risco de modo espetacular, mas de um modo consciente e que possibilite imbuirmos de coragem para viver a vida como uma experiência amorosa em que se possa aproximar de si-outro, sair de si e desaparecer.

¹⁶⁵ Coragem, do Latim *coraticum*, derivado de *cor*, “coração”. Isso porque, em épocas remotas, este órgão era considerado a sede da coragem e da inteligência.

¹⁶⁶ “O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem [...]” (ROSA, 2001, p. 334)

Diário de Bordo, Casa Branca, 06 de agosto de 2018.

*Ontem (83º aniversário de Nena),
fui visita-la,
dar-lhe os PARABÉNS!*

*Desejar-lhe alguma alegria.
Seus olhos úmidos,
Sua boca sem palavras,
Seu cabelo brilhante,
Seu tempo, único.*

Gosto de compartilhar silêncios ao lado das pessoas...

Ao seu lado:

só os CORPOS

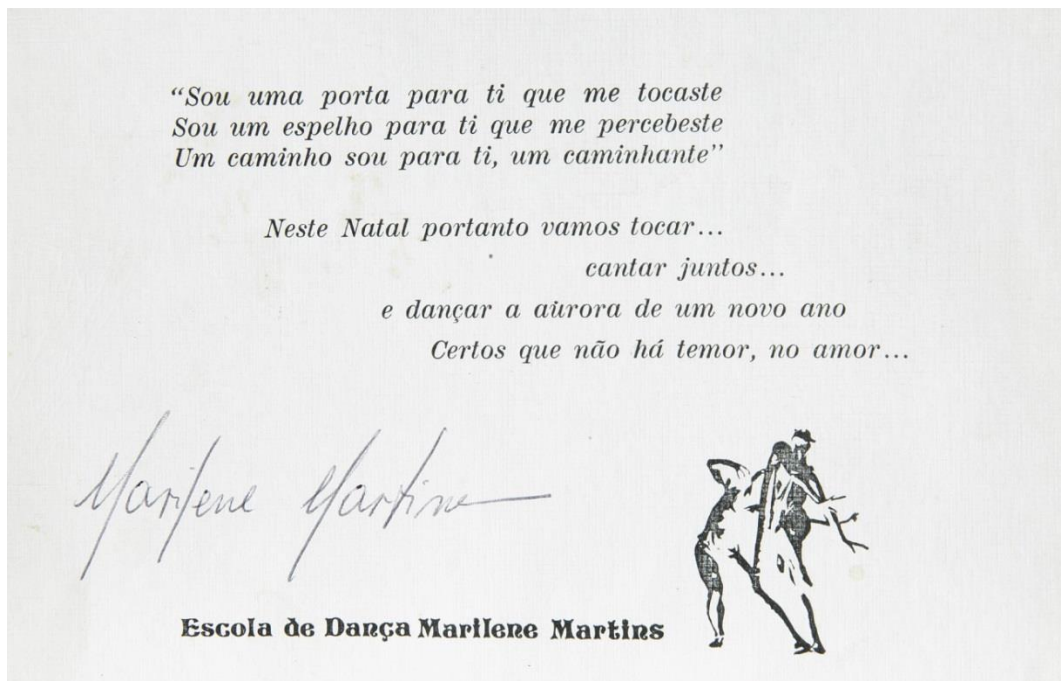
e o

SILÊNCIO.

Ontem, fui dizer a Nena:

OBRIGADO.

Figura 34 - Cartão de Natal da Escola de Dança Marilene Martins.



Fonte: Acervo de Dudude Herrmann

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Alberto de. Belo Horizonte, 2007. Entrevista concedida a Tarcísio Ramos.

ADOLPHE, Jean-Marc et al. Dossiê: dança e dramaturgia. In: KUYPERS, Patricia. *Nouvelle de danse*. Bruxelas: Contredanse 3, 1997.

ALVARENGA, Arnaldo Leite. *Dança moderna e educação da sensibilidade*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

ALVARENGA, Arnaldo Leite. *Klauss Vianna e o ensino de dança: uma experiência educativa em movimento (1948 - 1990)*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ALVARENGA, Arnaldo. Belo Horizonte, 18 de julho de 2016. Entrevista concedida a Tarcísio Ramos.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Triste Horizonte. In: _____. *Antologia poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual*. São Paulo: Pioneira, 2005.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, David Paul. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

BAÊTA, Dorinha. Belo Horizonte, 23 de setembro de 2016. Entrevista concedida a Tarcísio Ramos.

BARBOSA, Ricardo José Corrêa. *Schiller e a cultura estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BARROS, Manuel de. *Poesia completa*. São Paulo: Texto Editores Ltda., 2010.

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENTIVOGLIO, Leonetta. Dialogando com Pina Bausch. *Escena Crítica. Publicação da Associação de Críticos Teatrais do Uruguai*, s/d.

BERNARDES, Luis Carlos. Quando a dança tira o fraque e põe o jeans. *Jornal Estado de Minas*. Belo Horizonte, 14 de dezembro de 1980.

BORGES, Lô; BORGES, Márcio. Ruas da cidade. 1978. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QGcHVDJhVH4>> Acesso em: 21 set. 2018.

BOURCIER, Paul. *História da dança no Ocidente*. São Paulo: Martins fontes, 2001.

BRAHM, Ajahn. *Antes que o dia acabe, seja feliz!* São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2010.

BRANT, Ana Clara. *Por trás das esculturas espalhadas por BH, há casos de censura e perseguição*. 2015. Disponível em: <<https://www.uai.com.br/app/noticia/e-mais/2015/06/14/noticia-e-mais,168651/por-tras-das-esculturas-espalhadas-por-bh-ha-casos-de-censura-e-perse.shtml>> Acesso em: 21 set. 2018.

BRECHT, Bertold. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2005.

BUJALANCE, Pablo. David Le Breton: “Guardar silencio y caminar son hoy día dos formas de resistencia política”. *Diario de Sevilla*. Málaga, 17 de outubro de 2017. Disponível em: <https://www.diariodesevilla.es/ocio/Guardar-silencio-caminar-resistencia-politica_0_1183081790.html> Acesso em: 21 set. 2018.

BURNIER, Luís Otávio. A arte de ator. *Revista do Lume*, 1999.

CARDONA, Patrícia. *La poética de la enseñanza: una experiencia*. México, D.F.: Quinta del Agua Ediciones, S.A de CV, 2012.

CARERI, Francesco. *Walkscapes: o caminhar como prática estética*. São Paulo: Editora G. Gili, 2015.

CHRISTÓFARO, Gabriela Córdova. *Marilene Martins: a dança moderna em Belo Horizonte*. (Projeto memória da dança em Minas Gerais). Belo Horizonte: Instituto Cidades Criativas, 2010.

COUTO, Mia. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DEL PICCHIA, Lydia. Belo Horizonte, 27 de setembro de 2016. Entrevista concedida a Tarcísio Ramos.

DUCLÓS, Nei. Prefácio. In: RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*. São Paulo: Editora Globo S.A, 2001.

DUDUDE. Belo Horizonte, 18 de julho de 2016. Entrevista concedida a Tarcísio Ramos.

DURÀN, Silvia. Prefácio. In: CARDONA, Patrícia. *La poética de la enseñanza: una experiencia*. México, D.F.: Quinta del Agua Ediciones, S.A de CV, 2012.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor. *Neurociência e Educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A, 2011.

ECHENIQUE, Michel. *A filosofia das artes marciais*. Belo Horizonte: Edições Nova Acrópole (s/d).

ESPÍRITO SANTO, Livia Mara Gomes do. *Tensionamentos e aproximações entre arte e instituição pública: um estudo de caso da Cia de Dança Palácio das Artes (2000-*

2016). Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC), Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2018.

FONSECA, M. A. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade III*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FROTA, Guimar. Belo Horizonte, 27 de janeiro de 2016. Entrevista concedida a Tarcísio Ramos.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: Editora L&PM, 2013.

GELEWSKI, Rolf. *Movimento, Irradiação, Transformação: buscando a dança do ser*. Salvador: Casa Sri Aurobindo, 1990.

GIGUERE, Miriam. *dança moderna; Fundamentos e Técnicas*. São Paulo: ed. Manole, 2016.

GIULAINÉ, Jean. *La Préhistoire, d'un continent à l'outre*. Paris: Larousse, 1986.

GROS, Frédéric. *Caminhar, uma filosofia*. São Paulo: É Realizações Editora, Livraria e Distribuidora, 2010.

GROTOWSKI, Jerzy; FLASZEN Ludwik. *O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.

GUENÓUN, Denis. *O teatro é necessário?*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1977.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade da Transparência*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

HANH, Tchich Nhât. *A essência dos ensinamentos de Buda: como transformar o sofrimento em paz, alegria e liberação*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

HERRMANN, Maria de Lourdes Tavares (Dudude). *Caderno de notas: a poética do movimento no espaço de fora*. Belo Horizonte, 2011.

HISSA Cássio Viana. *Entrenotas: compreensões de pesquisa*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e professores. *Revista @ambienteducação*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-139, 2009.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. *Educação e Realidade (Deleuze)*. Porto Alegre: Faced (Faculdade de Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

KOHAN, Walter Omar. *O mestre inventor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARROSA, Jorge. *Estudar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. *Tremores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LE BRETON, David. *Do silêncio*. Lisboa: Instituto Piaget, 2017.

LE BRETON, David. *Desaparecer de si: uma tentação contemporânea*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2018.

LOBATO, Monteiro. Belo Horizonte: a bela. In: ARAÚJO, Laís Corrêa. *Sedução do Horizonte*. Belo Horizonte: Centro de Estudos Históricos e culturais, Fundação João Pinheiro, 1996.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. Filmar a escola: teoria da escola. In: LARROSA, Jorge. (Org). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MACHADO, Marina Marcondes. *Merleau-Ponty e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MARQUES, Isabel A. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Marilene. Belo Horizonte, s/d. Entrevista concedida a Paola Rettore.

MARTINS, Marilene. Belo Horizonte, 15 de outubro de 2010. Entrevista concedida a Arnaldo Alvarenga.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS Maarten. *Em defesa da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. *Amar e brincar*. São Paulo: Palas Athena Editora, 2011.

MEIRIEU, Philippe. *Carta a um jovem professor*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- MIKLOS, Cláudio. *O hóspede da caverna: coletânea de ensaios sobre a Plena Consciência*. Rio de Janeiro: Publicação independente, 2007.
- MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição (Orgs.). *Os sete saberes necessários à educação do presente*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2009.
- MOREIRA, Marco Antônio. Porto Alegre, 04 de maio de 2016. Entrevista concedida a Tarcísio Ramos.
- MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro Editora, 2012.
- NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999.
- PAIS, Ana Cristina Nunes. *O discurso da cumplicidade*. Lisboa: Edições Colibri, 2004.
- PAULA, Marco Cavalcanti de. Belo Horizonte, 19 dez. 2016. Entrevista concedida a Tarcísio Ramos.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PENNAC, Daniel. *Diário de escola*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2007.
- PERRONE-MOISÉS, Leila. Lição de casa. In: BARTHES, Roland. *Aula*, 12. Ed., São Paulo, Cultrix, 1997 [1978].
- PESSOA, Fernando. *Obra Poética – Ficções do Interlúdio: poemas completos de Alberto Caeiro, “O Guardador de Rebanhos – Poema III”*. São Paulo: Editora Nova Aguiar, 2001.
- PETRELLA, Paulo. MOMMENSOHN, Maria (Orgs.). *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Summus editorial, 2006.
- PIMENTEL, Thaís Velloso. *De outras Terras, de outro mar. Experiências de imigrantes estrangeiros em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: PBH, 2004. (Catálogo de exposição).
- QUILICI, Cassiano Sydow. *O ator-performer e as poéticas da transformação de si*. São Paulo: Annablume Editora, 2015.
- RAMOS, Tarcísio dos Santos. Belo Horizonte, 2002. Entrevista concedida a Glória Reis.
- RAMOS, Tarcísio dos Santos. A tecelagem das margens – Por que tão solo?: dança e dramaturgia. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Artes, Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- RAMOS, Tarcísio dos Santos. *Mapear-se, mapear-me*. 2016. Disponível em: <<http://agachamento.com/?p=2460>> Acesso em: 06 nov. 2018.

- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- REIS, Glória Ferreira. *Cidade e palco: experimentação, transformação e permanências*. Belo Horizonte: Edições Cuatiara, 2005.
- RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume Editora, 2005.
- RETTORE, Paola. *Figuras da Dança*: Marilene Martins. Direção: Inês Bogéa. São Paulo, 2012. .Encarte do vídeo documentário “Figuras da Dança”.
- RIBEIRO, Mônica Medeiros. *Corpo, afeto e cognição na rítmica corporal de Ione de Medeiros: entrelaçamento entre ensino de artes e ciências cognitivas*. Tese (Doutorado em Artes), Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Belo Horizonte, 2012.
- RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*. São Paulo: Editora Globo S.A, 2001.
- RODRIGUES, Mônica Ferreira. Belo Horizonte, 11 de agosto de 2016. Entrevista concedida a Tarcísio Ramos.
- RODRIGUEZ, Simón. *Inventamos ou erramos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- ROSA, Eleonora Santa. *Belo Horizonte e o comércio: 100 anos de história*. Belo Horizonte: Centro de Estudos Históricos e Culturais, Fundação João Pinheiro, Sistema Estadual de Planejamento, 1997.
- ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.
- ROSA, João Guimarães. *Manuelzão e Miguilim*. São Paulo: Nova Fronteira, 2011.
- SABINES, Jaime. *La Senäl*. México. Joaquim Moriz, 2001.
- SARAMAGO, José. *O conto de ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998
- SARRAZAC, Jean-Pierre (Org). *Léxico do drama moderno e contemporâneo*. São Paulo: Cosac Naiify, 2012.
- SCHAFER, Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.
- SCHAFFNER, Carmen Paternostro. *A dança expressionista alemã: contribuições e incentivos para a dança na Bahia*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, 2008.
- SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002.
- SILVA, Lúcia Maria Ferreira Rodrigues da. Casa Branca, 14 de agosto de 2016. Entrevista concedida a Tarcísio Ramos.

SILVA, Paulo Cunha. *O Lugar do Corpo - Elementos Para Uma Cartografia Fractal*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

SKLIAR, Carlos. *Experiências com a palavra*. Notas sobre linguagem e diferença. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem - Educar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

SKLIAR, Carlos. *O ensinar enquanto travessia*. Salvador: Edufba, 2014b.

SKLIAR, Carlos. *Educar entre o mundo e a vida*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o_BVSxPFPYE>. Acesso em: 15 set. 2018.

SKLIAR, Carlos. *Isto não é um livro de poemas*. Rio de Janeiro: Texto Território, 2015.

SKLIAR, Carlos. Buenos Aires, 07 de maio de 2018. Entrevista concedida a Tarcísio Ramos.

STRAZZACAPPA, Márcia. *Educação somática e artes cênicas: princípios e aplicações*. Campinas: Papirus, 2012.

TAVARES, Mônica. Belo Horizonte, 01 de novembro de 2016. Entrevista concedida a Tarcísio Ramos.

VALÉRY. *Degas dança desenho*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

VÁSSINA, Elena; LABAKI, Aimar. *Stanislávski: vida, obra e sistema*. Rio de Janeiro: Funarte, 2015.

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

VIANNA, Fernanda. Belo Horizonte, 21 de dezembro de 2016. Entrevista concedida a Tarcísio Ramos.

ZAJONC, Arthur. *Meditação como indagação contemplativa*. São Paulo: Editora Antroposófica, 2010.

WIKIPÉDIA. *David Ausubel*. 2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/David_Ausubel>. Acesso em: 15 set. 2018.

WIKIPÉDIA. *Arquitetura eclética*. 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Arquitetura_ecl%C3%A9tica>. Acesso em: 15 set. 2018.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS EX-ALUNOS E EX-PROFESSORES DO TRANS-FORMA

Local: residência do entrevistado

Duração: 40 a 60 minutos

Data: 2016/2017

Objetivo: investigar quais foram os procedimentos que fizeram parte da criação da metodologia da escola, assim como, quais foram os valores e motivações que permitiram a Marilene Martins, a criadora da escola a formatar sua metodologia.

- 1) Primeiramente, de maneira geral, por favor, me fale de sua experiência, de sua passagem pelo Trans-Forma (porque você foi estudar lá, como você descobriu o TF?)
- 2) O que mais te marcou quando estudava ou lecionava no TF?
- 3) Qual a imagem que mais te afetou ou te marcou quando se lembra daquele tempo?
- 4) O que era mais relevante nas relações entre professor e aluno?
- 5) O que era mais relevante nas relações de ensino-aprendizagem?
- 6) Como se dava a formação do bailarino-artista sob aquela forma de fazer, sob aquela forma didático-pedagógica? Como percebe a metodologia (os caminhos ali trilhados) utilizada no TF?
- 7) Além do ensino técnico da dança moderna (os exercícios) você percebe que outras relações e características, outros modos de fazer estavam ali presentes?
- 8) (Se sim), o que, por exemplo, contribuía para o seu aprendizado?
- 9) Houve algo, de certa forma, ruim dentro do período que você esteve estudando ou ensinando no TF?
- 10) Você percebe o TF como um espaço de acolhimento? Se sim, poderia falar sobre isso, sobre o ato de acolher?
- 11) O TF em uma palavra:

Muito obrigado.

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O PROFESSOR MARCO ANTONIO MOREIRA

Local: Instituto de Física da Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Duração: 40 a 60 minutos

Data: 04/05/2016

Objetivo: investigar as relações entre Aprendizagem Significativa e o ensino de arte

- 1) O que o senhor pensa da Aprendizagem Significativa voltada para o ensino de Arte?
- 2) (Sobre os organizadores prévios) Embora seja muito interessante essa variável – que é a variável chave de Ausubel – quando ele fala: “conheça o que o seu aluno sabe e ensine ele de acordo“. A partir dessa chave ele abre m certo mundo pra gente, porque querendo ou não, você se vê obrigado a voltar para esse lugar social da linguagem, dessa realidade até meio freiriana de certa forma, não é?
- 3) Como o Sr. vê a similaridade entre o pensamento de Paulo Freire e o de Ausubel?
- 4) Como o Sr. vê a Aprendizagem Significativa por descoberta? Não seria ela um grande apoio no ensino de arte?
- 5) E sobre os aspectos idiossincráticos do conhecimento prévio? Poderia falar sobre isso?
- 6) Como o Sr. percebe os jovens de hoje em relação aos processos de aprendizagem? O Sr. está em sala de aula atualmente?
- 7) O Sr. ficou 50 anos em sala de aula, como é sua percepção diante das mudanças na educação no Brasil e no mundo?
- 8) (Segundo a resposta acima) As “coisas” pioraram?
- 9) Seria a vocação um novo elemento para se acrescentar dentro da teoria de Ausubel?
- 10) O Sr. já chegou a perceber o silêncio como linguagem no aprendizado?
- 11) O Sr. fala de incertezas na AS crítica (?)
- 12) O Sr. consegue pensar que a AS poderia estar no campo da arte, da aprendizagem psicomotora?
- 13) Como construir as pontes entre o universo subjetivo da arte e a AS/
- 14) É na aproximação entre a vida mesma e o ensino que se encontraria o sentido entre ensino e aprendizagem?
- 15) Quando se tem uma aprendizagem significativa, você tem um experiência significativa?

Muito obrigado.

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA REALIZADA COM O PROFESSOR CARLOS BERNARDO SKLIAR

Local: Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (Flacso) – Buenos Aires/
Argentina

Duração:

60 a 1h 30 minutos

Data: 07/05/2018

Objetivo: investigar as relações entre Aprendizagem, Amor Educativo, Alteridade.

- 1) [...] Mas enfim, dessas coisas todas, resultou uma coisa muito interessante que eu descobri, que era um certo *estado de dança*. É como se você olhasse para uma coreografia, para os bailarinos e você não visse a dança, você vê os bailarinos e você não vê a dança ali. É como se você visse... É como se falasse de um estado de aprendizagem. Aí eu passei a pensar nisso, assim, para se aprender dança precisa-se entrar num estado de dança, né?! Então passei a pensar nisso, não se pensar tanto nos assuntos, nas disciplinas, mas se pensar mais nesse lugar desse estado que certamente se aproxima de um estado poético, talvez, para se aprender algo, ou para se ensinar, ou para se mediar, ou para se transmitir, seja como for... Eu queria saber um pouco o que você pensa disso, assim, da criação dessa ambiência?
- 2) Você falou uma coisa que me lembrei de uma frase de uma terapeuta, ela fala assim: “ninguém salva ninguém, o mérito é da vida”. Eu acho que neste percurso pedagógico é bem parecido com isso, né?! Eu não posso te salvar, você tem que ir com suas próprias pernas, ou encontrar antes mesmo de você ir com suas pernas, você tem que saber que as tem primeiro. O que pensa a respeito disso?
- 3) A pergunta “pelo amor” seria uma pergunta pela intensidade?
- 4) Será que nós somos tão apaixonados ao ponto de sermos românticos para se pensar a educação?
- 5) Eu estive com ele (Jorge Larrosa) num seminário de três dias, fechado pra um grupo pequeno em Belo Horizonte, e este era um projeto maior, mas que eu não podia acompanhar e que ele chama de deriva (caminhadas por uma determinada região da cidade). Traz um pouco essa ideia do Machelein... Ele falava isso mesmo, que antigamente a gente queria abrir os muros das escolas, e é melhor hoje em dia você cercá-los porque, que mundo é este que se mostra (?)
- 6) Eu tenho pensado nisso, no professor que precisa desaparecer pra que a matéria aconteça...?
- 7) Tião Rocha era um professor universitário da cidade de Ouro Preto, e ele deixou a universidade porque não suportava mais a linguagem jurídica, e você fala muito disso também, e foi *fazer* escola. Ele falou assim: “eu não quero mais ser professor, porque professor é aquele que ensina e educador é aquele que aprende, então agora eu quero ser educador”...
- 8) Tem uma passagem, não me lembro em qual dos seus livros, que você fala que *tudo que é amável na gente está mais escondido e tudo que é detestável aparece na frente*. Você não acha que também pode ser contrário?

- 9) E quando eu entrei, eu passei por uma sala que tinha uma foto do Galeano na porta, e Galeano tem um conto que chama “A Função da Arte”, você deve conhecer. Ele fala do pai que levou o filho para o mar e o filho lhe diz “me ajude a olhar”, e pra mim fica um pouco neste lugar a questão da educação, de se mostrar o mundo e de ajudar a ver o mar, a ver o mundo. Estar ao lado e ajudar a estar, ao lado; neste caso, ajudar a ver...!?

Agradeço-te, mais uma vez, por me receber. Muito obrigado.

ANEXO A – CHUVA DE PÉTALAS (TEXTO DE MARILENE LOPES MARTINS)

CHUVA DE PÉTALAS

Por que a dança?

Por que nós a escolhemos ou por que ela nos escolheu?
Existe uma escolha subjetiva e afetiva.
Algo em nós acordou de forma consciente e irrevogável,
de forma definitiva, quando nos percebemos como bailarinos.
O passado e suas lembranças, o nosso legado cultural,
a percepção do presente, a busca de um novo olhar,
até mesmo o equilibrar-se na corda bamba
e o silêncio da mente,
tudo se torna pausa e movimento,
energia e concentração.

A dança para nós é uma realidade evolutiva contínua, onde os gestos são uma manifestação de nossos impulsos de hoje, de nossa realidade física e emocional.

Procuramos colocar nossa dança dentro da vida. A trajetória humana em busca do conhecimento e da harmonia. Num trabalho de criação coletiva, a harmonia entre nós é fundamental, até mesmo mais importante que o resultado desse trabalho. Primeiro a nossa própria transformação como seres humanos, mantermo-nos abertos para aprender e, aprendendo, recriar.

Reclamamos a liberdade de fazer a dança, de interferir diretamente em nosso trabalho. Buscamos um progresso não submetido aos hábitos, às convenções e às idéias pré-concebidas.

A técnica é a disciplina da nossa própria energia através da ação física, a fim de liberar esta energia a qualquer momento solicitada, na sua mais alta forma possível, física e espiritual. A dança atinge seu verdadeiro objetivo ao atingir o imaterial.

Queremos voar por mundos novos e desconhecidos. Tentar novas formas na arte, numa busca incansável pela compreensão do fenômeno humano. Tratamos de desatar o corpo, para que ele possa exprimir nosso anseio de liberdade, para que ele se torne uma manifestação espontânea da vida em nós: sentimento, emoção, alegria e depressão, poder e fraqueza, comoção, esperança, desejo.

Dançamos em busca de nossas raízes, de nossa cultura, de nossos gestos, enfim, nossa origem. Queremos saber do que somos feitos, plantar nossos pés na terra antes de qualquer tentativa de vôo.

A dança renasce em cada homem, porque corresponde à vida. Tanto ao “estar” elementar, quanto ao “buscar” e transcender do ser humano. Significa um caminho para as raízes e para os destinos da vida; um caminho em que o ser humano pode experimentar-se e evoluir na sua totalidade.

No Trans-Forma, a vida nos deu tudo em abundância:
Colheitas fartas
Colheitas perdidas
E maravilhosos sóis

Confio em mim
Confio na energia do meu corpo
Confio numa energia maior que a do meu eu pequeno

ANEXO B – DISCURSO PRÊMIO DE CIDADÃ HONORÁRIA (DISCURSO DE MARILENE LOPES MARTINS)

"CONFIO EM MIM
CONFIO NA ENERGIA DO MEU CORPO
CONFIO NUMA ENERGIA MAIOR
QUE A DO MEU EU PEQUENO."

ERA ESTA A FRASE QUE USÁVAMOS ANTES QUE A CORTINA SE ABRISSE, DANDO INÍCIO AO ESPETÁCULO.

EU, MULHER NASCIDA NO INTERIOR, COM TODOS OS DEFEITOS E PRIVILÉGIOS QUE ISTO ACARRETA, ME VEJO AGORA SENDO AGRACIADA COM O TÍTULO DE "CIDADÃ HONORÁRIA DE BELO HORIZONTE;"

QUE COISA MAIS INESPERADA E MAIS GENTIL, PODERIA TER ME OCORRIDO NESTE ANO TÃO DIFÍCIL DE 92, QUANDO O GOVERNO DO ESTADO ME DESAPROPRIOU E DESPEJOU DA MINHA CASA ONDE MORAVA, EM BENEFÍCIO DO TRIBUNAL DE ALÇADA.

"SÓ ME INTERESSA O QUE NÃO É MEU."

ESTA CONTINUA SENDO A LEI DOS HOMENS - A LEI DO ANTROPÓFAGO.
MAS COMO VEMOS, SE UM GOVERNO ME REPELE, UM OUTRO, GENEROSAMENTE ME ACOLHE, SE UM ME TIRA O QUE TENHO, O OUTRO ME DÁ EM ABUNDÂNCIA.

EU, MULHER NASCIDA NO INTERIOR, FILHA DOS QUINTAIS, DOS POMARES, DOS CAPINS E BANANEIRAS;

QUANDO CRIANÇA, NO BALANÇO, BALANÇAVA

BALANÇAVA... ATÉ QUE ELE NE LANÇAVA NÃO SEI MAIS ONDE;

SÓ SEI QUE IA PASSEAR NO ESPAÇO.

BAILARINO É ESPÍRITO DO AR.

A GENTE APRENDE A FIAR, TECER O SONHO, A TRAMAR,

MAS QUANDO GRITAM: - PÁRA COM ISTO, MENINA!

A GENTE ASSUSTA E SE ENCOLHE.

E ESCONDE DENTRO DA GENTE.

QUANDO CRIANÇA, E SENDO ESPÍRITO DO AR,

SOLTAVA PAPAGAIOS, BRINCAVA DE CIRCO (ERA SEMPRE A TRAPEZISTA)

SALTAVA MUROS E ARREBENTAVA O NARIZ

AMAVA MEUS PAIS, MINHAS IRMÃS,

MAS MORRIA DE RAIVA QUANDO ME MANDAVAM "CALAR A BOCA."

HOJE, TUDO O QUE POSSO É FALAR.
VOU AOS JORNAIS, À TELEVISÃO, E ME FAÇO SER OUIDA.
DETESTO ABUSO DE PODER, PREPOTÊNCIA, GANÂNCIA.
REIVINDICO MEUS DIREITOS, QUE SÃO OS MESMOS DIREITOS DE TODOS.

A PAIXÃO PELA DANÇA FOI SEMPRE O CERNE DA MINHA VIDA: CAMINHO DE AUTO-
CONHECIMENTO, DE COMUNHÃO COM O MUNDO E DE EXPRESSÃO DO MUNDO.
PELA DANÇA, O HOMEM MANIFESTA OS MOVIMENTOS DO SEU MUNDO INTERIOR, SE
APROXIMA CADA VEZ MAIS, DO SEU SER MAIS PROFUNDO.

ADOLESCENTE, VIM PARA BELO HORIZONTE ESTUDAR DANÇA CLÁSSICA, DEPOIS SE
GUI PARA SALVADOR, ONDE FIZ O CURSO DE MODERNO.

REMEXENDO O BAÚ DO PASSADO, BUSCO ENCONTRAR OS ELEMENTOS RESPONSÁVEIS
PELO DESABROCHAR DO TRANS-FORMA.

VISTO A 1ª FANTASIA:

- LÁ ESTÁ MEU PAI.

MEU PAI ERA UMA FIGURA DE ALTO ASTRAL E IMAGINAÇÃO SOLTA. NOS CONTAVA
FANTÁSTICAS HISTÓRIAS E CANTAVA PARA NOS ADORMECER. SE O SAPATO NOVO
NOS MACHUCAVA, CORTAVA O BICO, PARA QUE O DEDÃO PUDESSE RESPIRAR. DE-
POIS NOS LEVAVA DE ANJO, PARA COROAR NOSSA SENHORA.

VEJO MINHA MÃE, FAZENDO BOLOS ARTÍSTICOS, DAQUELES QUE JÁ NÃO EXISTEM
MAIS: - CESTAS DE FRUTAS E DE FLORES, ERAM OS QUE EU MAIS GOSTAVA. CO-
BRIA CABIDES PARA AS NOIVAS E DECORAVA NOSSOS QUARTOS COM COLCHAS E
PENTEADEIRAS COBERTAS DE RENDAS E BABADOS, TODA VEZ QUE VOLTÁVAMOS PA-
RA PASSAR AS FÉRIAS EM CASA.

FOI SEMPRE UMA MULHER FORTE, APESAR DA APARÊNCIA DELICADA. COZINHAVA
PARA OS PRESOS E VENDIA DOCES, PARA AJUDAR MEU PAI.

- TROCO DE FANTASIA:

VEM VINDO AGORA A FIGURA DO MEU AVÔ MATERNO, O "PAI XEDO", COMO O CHA-
MÁVAMOS. É UM BAIANO CHEIROSO, SANFONEIRO E FAZENDEIRO. AO NOS VISITAR,
EM TEÓFILO OTONI, A PRIMEIRA PROVIDÊNCIA ERA COLOCAR UM LENCINHO PER-
FUMADO NO BOLSO.

HOMEM QUE TIRA RETRATO RINDO, NÃO TEM VERGONHA, DIZIA.

HOMEM, TEM QUE SER SÉRIO.

MAS À NOITE, NA FAZENDA DA JAQUEIRA, COM SEUS ONZE QUARTOS ENORMES - CHEIROS DE TIOS, TIAS E PRIMOS, ELE BOTAVA UMA GAMELA NA CABEÇA E POR CIMA DA GAMELA UM ENORME LENÇOL BRANCO, CAINDO ATÉ O CHÃO, FANTASIADO ASSIM, DE ASSOMBRAÇÃO, MAL ADORMECÍAMOS, LÁ VINHA ELE COM SEUS GEMIDOS NOS ASSUTAR. - ERA MENINO VOANDO POR TODO LADO! UMA CORRERIA E UMA GRITARIA SÔ.

ENCONTRO NO BAÚ NOVA FANTASIA:

MINHA AVÓ, "MAMÃE DIDINHA", ESTÁ ASSANDO NO FORNO A LENHA, SAPOS, COBRAS E PASSARINHOS - BISCOITOS QUE NOS ENCANTAVAM NA HORA DA MERENDA. PUNHA NOS BICHINHOS OLHOS DE FEIJÃO, E REPARTIA-OS CONOSCO. ERA UMA MULHER EXTRAORDINÁRIA, AS VEZES, TRANSFORMAVA A FAZENDA NUM VERDADEIRO HOSPITAL, ONDE ATENDIA DOENTES E ATÉ MESMO LOUCOS. SÔ AGORA, ESCRREVENDO, É QUE ME DOU CONTA DE QUE CHAMÁVAMOS NOSSOS AVÓS DE PAI E MÃE - "PAI XEDO", MAMÃE DIDINHA."

MISTURO A FANTASIA DO PASSADO COM COM A DO PRESENTE.

ESTOU CERCADA DE MEUS PROFESSORES - ROLF GELEWSKY E KLAUSS VIANNA, AQUI COMO PESSOAS MÁGICAS - SÃO MAGOS, CARREGADOS DE SABEDORIA E HUMOR. O MESMO ACONTECEU COM CARLOS LEITE E ANGEL VIANNA, ESTA ÚLTIMA, CONTINUA REVOLUCIONANDO O PLANETA. TODOS ELES GENTE FINÍSSIMA, QUE ME AMAVA E DIVERTIA, QUE ME PUXAVA A ORELHA E PUNHA NO COLO, QUANDO NECESSÁRIO.

A SEMENTE FOI PLANTADA E JÁ COMEÇA A DESABROCHAR.

AO FUNDAR O TRANS-FORMA EM 1971, DEI INÍCIO, EM BELO HORIZONTE, AO ENSINO DA DANÇA MODERNA.

QUERIA UMA DANÇA PARA TODAS AS IDADES, TODOS OS CORPOS E CONDIÇÕES. ONDE AS PESSOAS PUDESSEM "SE DIZER" ATRAVÉS DO MOVIMENTO. DESPERTAR AQUELA DANÇA QUE PODE ESTAR ADORMECIDA DENTRO DE NÓS. RECUPERAR O SIMPLES, O NATURAL, O ORGÂNICO. DESCOBRIR O PRAZER DO MOVIMENTO. UMA DANÇA COM MUITA CONSCIÊNCIA CORPORAL E UMA CERTA TÉCNICA, MAS SEM O OBJETIVO DE FORMAR BAILARINOS PROFISSIONAIS.

ACHO QUE MINHA MAIOR CONTRIBUIÇÃO, FOI JUSTAMENTE NA PARTE DE TRANSFORMAÇÃO E HUMANIZAÇÃO DA DANÇA, COMEÇANDO PELA HUMANIZAÇÃO DOS BAILARINOS. CRIAR UM AMBIENTE DE CAMARADAGEM, DE AJUDA RECÍPROCA, SEM DISTANCIAMENTOS.

EU OS ESTIMULAVA A OUVIR SUAS VOZES INTERIORES, O QUE APRENDI COM O ROLF, ALÉM DE TUDO O MAIS QUE POR ELE ME FOI DADO,

O TRANS-FORMA, NASCEU DE INÍCIO COMO GRUPO AMADOR, SÓ MAIS TARDE, JÁ COM UMA LINGUAGEM PRÓPRIA, E UMA LINHA DE TRABALHO BASTANTE DEFINIDA, NOS VOLTAMOS PARA O PROFISSIONALISMO,

"CRIAÇÃO COLETIVA" (O PROCESSO DE TRABALHO).

ISTO SIGNIFICA QUE CADA ELEMENTO PODERIA INTERFERIR NA TOTALIDADE DO TRABALHO, TORNANDO-SE ATUANTE NO DESENVOLVER DO MESMO, E O RESULTADO SERIA SEMPRE, EXPRESSÃO DO COLETIVO, FAZIAM PESQUISAS E LABORATÓRIOS DE ONDE SE RECOLHIA MATERIAL PARA REALIZAÇÃO DO ESPETÁCULO,

BUSCAVAM MANTER-SE ABERTOS PARA APRENDER, E APRENDENDO, RECRIAR. RECLAMAVAM LIBERDADE DE INTERFERIR NA CRIAÇÃO DOS MOVIMENTOS, PROPOSTAS, SÍMBOLOS, IDÉIAS, TUDO LHE ERA COMUNICADO DE FORMA ABERTA E SOLICITADA A SUA PARTICIPAÇÃO,

ISTO NOS PARECIA FUNDAMENTAL, E AO NOS COLOCARMOS ATIVAMENTE NO PROCESSO DE CRIAÇÃO, SENTÍAMOS QUE O NOSSO RELACIONAMENTO SE FORTIFICAVA,

AO LONGO DESSES ANOS, NA LUTA DIÁRIA PELA DANÇA, NOS TIVEMOS O APRENDIZADO DA TOLERÂNCIA,

PARA OCUPAR UM ESPAÇO, MINHA GENTE, NÃO É PRECISO DESTRUIR NADA, QUE CADA UM OCUPE O SEU ESPAÇO, IRRADIANDO, APRENDEMOS A NOS MANTER UNIDOS, EM NOSSOS DESACORDOS, EXPERIÊNCIAS, VIVÊNCIAS DE NOSSOS TRABALHOS, DEPOIS A REFLEXÃO,

- REFLEXÕES, A PARTIR DAS VIVÊNCIAS,

BUSCAMOS NOS CONCENTRAR NO MOMENTO COLETIVO, NÃO SÓ NO MOMENTO INDIVIDUAL, DESCOBRIR SÍMBOLOS, IMAGENS,

ESTAR ALERTA À DIMENSÃO DAS COISAS, DE TUDO QUE SE TEM EM CENA, DE CADA GESTO,

- A BUSCA PERMANENTE DE NOSSAS RAÍZES CULTURAIS E A PESQUISA DO GESTUAL DO POVO BRASILEIRO, MARCARAM O MÉTODO DA ESCOLA,

ISTO VAI TRANSPARECER EM VÁRIAS COREOGRAFIAS. A DANÇA PASSOU A TER UMA CONOTAÇÃO FORTEMENTE BRASILEIRA, SEM, NO ENTANTO, SE DEIXAR LIMITAR PELO REGIONALISMO, PROCUROU-SE DAR À SUA EVOLUÇÃO, UM CARÁTER UNIVERSAL. COMEÇAMOS A PESQUISAR AS DIVERSAS FORMAS DO BRASILEIRO SE MOVIMENTAR: - O HOMEM DO NORTE, NÃO SE MOVE IGUAL AO HOMEM DO SUL,

AS BRINCADEIRAS DOS MENINOS DE FAVELA SÃO DIFERENTES DOS MENINOS DA CIDADE. O HOMEM DO CAMPO É MENOS TENSO E ELÉTRICO QUE O DA CAPITAL. OBSERVÁVAMOS E OBSERVÁVAMOS CADA NUANCE.

O GRUPO CONTINUOU ESTA PESQUISA NO "VALE DO JATOBÁ" EM BELO HORIZONTE, DURANTE 2 ANOS.

ENTRAVAM EM CONTATO COM AS PESSOAS E ASSIMILARAM SUA LINGUAGEM CORPORAL. QUANTA RIQUEZA EXISTE NO FOLCLORE E NO MOVIMENTO DE TODA ESTA GENTE. - ESTÁVAMOS CAMINHANDO EM DIREÇÃO AO POVO, EM DIREÇÃO A NÓS MESMOS.

ESTA BUSCA CONTINUOU COM OS ESPETÁCULOS "TERRENO BALDIO", "KUADÊ-JURUNA NA MATA O SOL", "BOLA NA ÁREA" E VÁRIOS OUTROS.

"TERRENO BALDIO" REUNIU ELEMENTOS DE CIRCO, TEATRO E DANÇA. FOI UM ESFORÇO DE DEMOCRATIZAR E POPULARIZAR A DANÇA, BUSCANDO UMA APROXIMAÇÃO MAIOR COM O HOMEM DO POVO.

FOI VENCEDOR DO III CONCURSO NACIONAL DE DANÇA, EM SALVADOR.

"KUADÊ-JURUNA" MATA O SOL" RESULTOU DE UMA PESQUISA DE RITOS INDÍGENAS. A LENDA ABORDAVA TODA UMA SIMBOLOGIA RELATIVA À IMPORTÂNCIA DO DIA E DA NOITE NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO ÍNDIO, PARA SUA SOBREVIVÊNCIA, NO MEIO AMBIENTE EM QUE VIVE. REVÉLA-NOS TAMBÉM A SIMPLICIDADE, A PUREZA DE INTERPRETAÇÃO DE NOSSOS ÍNDIOS, EM RELAÇÃO ÀS COISAS DA VIDA.

SOBRE ESTE ESPETÁCULO, ESCREVEU O CRÍTICO LUIZ CARLOS BERNARDES: "A DANÇA MINEIRA PROCURA UMA CARA PRÓPRIA - TIRA O FRAGUE E VESTE JEANS. EM KUADÊ ISTO FICA CLARO. O GRUPO PROCURA UMA NOVA ESTÉTICA PARA A DANÇA, TENTANDO DESBUROCRATIZÁ-LA DO ACADEMICISMO DO CLÁSSICO PELO CLÁSSICO, AO MESMO TEMPO QUE BUSCA EXPLORAR NOVOS ESPAÇOS PARA A DANÇA, QUE SURGEM NATURALMENTE. UMA NOVA SOLTURA COM A POSTURA, A CRIATIVIDADE, E, EM UMA ETAPA POSTERIOR, UM TRABALHO QUE EXIGE MAIS FÔLEGO, A DESCOBERTA DA EXPRESSIVIDADE DRAMÁTICA DO BAILARINO. AGORA, COM A PRIORIZAÇÃO DA CRIATIVIDADE, CHEGA-SE A IMPORTANTE CONCLUSÃO: - O BAILARINO PODE TRAZER À TONA SUAS EMOÇÕES MAIS PROFUNDAS, E O FAZENDO DAR A SUA VISÃO DE MUNDO O QUE ENRIQUECE SEU TRABALHO E O LIBERTA DA FORMA PELA FORMA. OS JOVENS DANÇARINOS DO TRANS-FORMA NÃO SÃO IMPERTIGADOS OU DÓCEIS CISNES. SUAM, CRIAM, CHEIRAM, VIRAM BICHO, SÃO GENTE A FAZER ESSE ALEGRE RITUAL DA DANÇA, DESRITUALIZANDO-SE DA DITADURA DOS MÚSCULOS TENSOS, PRINCIPALMENTE OS FACIAIS.

- O TRANS-FORMA NÃO REPRESENTA - APRESENTA-SE.

DESNUDA-SE PARA DESNUDAR O BALÉ DE CONVENÇÕES, CONSERVADORISMOS, QUE APRISONAM O INTÉRPRETE E O ESPETÁCULO,

E A ATMOSFERA QUE EXALA DO ESPETÁCULO É A DO DESCOMPROMISSO COM O SUCESSO.

JURUNA ESTÁ INSERIDO NUMA LEVA DE ESPETÁCULOS QUE ANTECIPAM O NOVO MOMENTO SÓCIO-CULTURAL DO PAÍS.

- TANTO QUESTIONA A PRÓPRIA DANÇA, COMO ESTRUTURAS SÓCIO-POLÍTICAS, SE ABRE À CRIATIVIDADE DO INTÉRPRETE, OPTA PELO LUDISMO."

VÁRIOS PROFESSORES VIERAM DE FORA, PARA AJUDAR NOSSO CRESCIMENTO: JOSÉ ADOLFO MOURA, BETTINA BELLOMO, FREDDY ROMERO, IVALDO BERTAZZO, DENILTON GOMES, OSCAR ARAIZ, ROLF GELEWSKY, ANGEL E KLAUSS VIANNA, MARA BORBA, SÔNIA MOTA, CARMEN PATERNOSTRO E TANTOS OUTROS, ALÉM DA LOUCURA NECESSÁRIA DE GRACIELA FIGUEROA. SEM A GRACIELA, TALVEZ NÃO TIVÉSSEMOS ENLOUQUECIDO O SUFICIENTE PARA POR EM PRÁTICA NOSSAS IDÉIAS. COM ESSA GENTE DE EXTREMA COMPETÊNCIA, A ESCOLA FORTIFICOU O SEU EMBA SAMENTO, TORNANDO-SE UM GRANDE LABORATÓRIO DE CRIATIVIDADE.

O TRANS-FORMA VIAJAVA PELO BRASIL AFORA, LEVANDO PARA FRENTE ESTA ARTE TÃO DIFÍCIL E SOFRIDA, MAS TAMBÉM TÃO VITORIOSA, QUE É A DANÇA EM NOSSO PAÍS.

OS PRIMEIROS PROFESSORES FORMADOS PELA ESCOLA, CONTINUARAM TRABALHANDO LÁ MESMO. REVITALIZARAM O ENSINO E TROUXERAM NOVA ENERGIA AO GRUPO. TORNARAM-SE COREÓGRAFOS E EXCELENTESS PROFISSIONAIS: OS IRMÃOS PEDERNEIRAS, DUDUDE HERMANN, ARNALDO ALVARENGA, LYDIA DEL PICCHIA, MARIA AUXILIADORA BAETA (A NOSSA DORINHA), LÚCIA FERREIRA, LELENA LUCAS, WERNER GLICK, SÃO ALGUNS DOS ELEMENTOS QUE HOJE LECIONAM NO PALÁCIO DAS ARTES, NO I ATO, NO CORPO É EM OUTRAS ESCOLAS, RECRIANDO E REVIGORANDO DA DANÇA MODERNA EM BELO HORIZONTE.

O BAILARINO; SER SOCIAL, PASSA A INTERFERIR NA SOCIEDADE.

O TRABALHO DE CADA UM SE MULTIPLICA NO TRABALHO DE TODOS. SABEMOS QUE O TRABALHO SOLIDÁRIO É SEMPRE O MELHOR CAMINHO PARA SE CHEGAR À VITÓRIA.

MAS ATÉ MESMO O AMOR DEPENDE DA ESTRUTURA DE QUEM O RECEBE; UM VAI RECEBER O AMOR COMO UMA FORMA DE AMEAÇA E OPRESSÃO, OUTRO, COMO UMA FORÇA DE PRAZER E CRESCIMENTO.

- POBRE DO PAÍS CUJO GOVERNO DESPREZA, HOSTILIZA E FERE SEUS ARTISTAS.

CONVIDADO A REPRESENTAR O BRÁSIL EM FESTIVAIS DE DANÇA EM PORTUGAL E NA ALEMANHA, POR LÁ FICARAM NOSSOS BAILARINOS. PAÍSES COMO ITÁLIA, HOLANDA, DINAMARCA, PORTUGAL E ALEMANHA OS ACOLHERAM. A PROCURA DE UMA VIDA MAIS DIGNA, MAIOR RESPEITO AO SER HUMANO, MAIOR ESTABILIDADE PARA O TRABALHO, OU APENAS DE SE RECICLAREM E VIVEREM NOVAS EXPERIÊNCIAS, LÁ FICARAM.

ESTAVAM EXAUSTOS DE FAZER E REFAZER SUAS ESPERANÇAS.

- POBRE DO PAÍS CUJO GOVERNO DESPREZA, HOSTILIZA E FERE SEUS ARTISTAS.

MAS BEM DIZ O DITADO POPULAR:

MAIS TEM DEUS PRÁ DAR, QUE O DIABO PRÁ TOMAR.

E NO TRANS-FORMA A VIDA NOS DEU DE TUDO EM ABUNDÂNCIA:

COLHEITAS FARTAS,

COLHEITAS PERDIDAS

E MARAVILHOSOS SÓIS.

- POR TUDO ISTO DEUS SEJA LOUVADO E ESTE MUNDO ABENÇOADO.

"CONFIO EM MIM,

CONFIO NA ENERGIA DO MEU CORPO

CONFIO NUMA ENERGIA MAIOR QUE A DO MEU EU PEQUENO."

ERA ESTA A FRASE QUE USÁVAMOS ANTES QUE A CORTINA SE ABRISSE, DANDO INÍCIO AO ESPETÁCULO.

EU A REPITO AGORA, PORQUE SEI QUE O ESPETÁCULO CONTINUA E CAIRÁ SOBRE NÓS COMO UMA CHUVA DE PÉTALAS.

MARILENE MARTINS

ANEXO C – PARECER COEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE 74601317.7.0000.5149

**Interessado(a): Profa. Tarcisio dos Santos Ramos
Depto. Fotografia, Teatro e Cinema
Escola de Belas Artes - UFMG**

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 13 de setembro de 2017, o projeto de pesquisa intitulado “**A Escola "TRANS-FORMA" - Uma poética para a formação**” bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

Profa. Dra. Vivian Resende

Coordenadora do COEP-UFMG

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa A Escola “TRANS-FORMA” Uma poética para a Formação, sob a responsabilidade do pesquisador doutorando Tarcísio dos Santos Ramos. A pesquisa tem por objeto o estudo dos procedimentos didático-pedagógicos no TRANS-FORMA Centro de Dança Contemporânea (1971-1986) com o foco no entrelaçamento entre a aprendizagem significativa e a educação estética Sua participação é voluntária e se dará por meio de todos ou alguns dos procedimentos de entrevista e de depoimento , utilizando-se para isso registro em áudio. Tais procedimentos não lhe devem causar nenhum risco de ordem psicofísica, a não ser o desconforto pelo tempo de durante na aplicação da entrevista ou certo constrangimento por expor informações de cunho pessoal. Em função disso, o (a) Sr (a) poderá desistir de continuar participando mesmo após a assinatura deste termo, tendo o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, cedendo plena propriedade e os direitos autorais dos procedimentos (entrevista, depoimento, questionário, imagem e som), sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros.

Será investigado quais foram os procedimentos que fizeram parte da criação da metodologia da escola, assim como, quais foram os valores e motivações que permitiram a Marilene Martins, a criadora da escola a formatar sua metodologia. Utilizaremos os métodos qualitativos de coleta de dados, como a entrevista (registrada em áudio) e pesquisa documental. Consideramos que conhecer como se dava a formação de bailarinos-artistas no TRANS-FORMA é fator preponderante para a realização de uma formação mais ampla e humanista.

Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão sob os cuidados do doutorando que, após análise e seleção do material da pesquisa, serão disponibilizados à sociedade no formato de tese via o sistema do banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato: com o Programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da UFMG no endereço de e-mail colposartes@eba.ufmg.br, telefone (31) 3409-5260; com o pesquisador responsável, no endereço de e-mail tarcisiohomem@hotmail.com, telefone (31) 999385154; ou, com o Orientador da pesquisa, Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga, pelo endereço de e-mail alda1702a@gmail.com, pelo telefone (31) 3226-6120. E, apenas em caso de dúvida de ordem ética, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa - COEP, telefone (31) 3409-4592, endereço Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005 – Campus Pampulha – Belo Horizonte/MG – CEP: 31270-901.

Eu, _____
_____, profissão _____, carteira de identidade nº _____,
fui informado(a) sobre os objetivos do pesquisador, a razão de minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto de pesquisa e autorizo o uso de minha fala, sabendo que não serei remunerado(a) e que posso desistir de participar a qualquer momento. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ____/____/____

Assinatura do (a) Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável