

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SÁVIO JORDAN AZEVEDO DE LUNA

**O PERCURSO DA RESSIGNIFICAÇÃO DE SI.
DO ESPORTE À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA**



**NATAL
2008**

SÁVIO JORDAN AZEVEDO DE LUNA

**O PERCURSO DA RESSIGNIFICAÇÃO DE SI.
DO ESPORTE À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição Passeggi

Co-orientador:

Prof. Dr. Edson César Ferreira Claro

NATAL

2008

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA
Divisão de Serviços Técnicos

Luna, Sávio Jordan Azevedo de.

O percurso da resignificação de si : do esporte à formação do professor de dança / Sávio Jordan Azevedo de Luna. - Natal, 2008.

144 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª Maria da Conceição Passegi.

Co-orientador: Prof. Dr. Edson César Ferreira Claro.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Resignificação do corpo - Tese. 3. Corporeidade - Tese. 4. Dança - Tese. 5. Professor - Tese. I. Passegi, Maria da Conceição. II. Claro, Edson César Ferreira. III. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37.035 (043.3)

SÁVIO JORDAN AZEVEDO DE LUNA

**O PERCURSO DA RESSIGNIFICAÇÃO DE SI.
DO ESPORTE À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para
a obtenção do título de Mestre em Educação, pela
comissão constituída pelos professores:

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Maria da Conceição Passegi
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade Estadual da Bahia - UEBA

Prof.^a Dr.^a. Teodora de Araújo Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Prof.^a Dr.^a. Maria da Conceição Xavier Almeida
Universidade Federal Rio Grande do Norte - UFRN

Dedicatória

À minha filha, Sophia, concretude de um sonho; à minha mãe, Maria da Glória, que nos momentos de dificuldade sempre esteve ao meu lado e a Edson Claro, por ter proporcionado em minha vida a paradoxalidade da magia e do real.

Agradecimentos

A Deus e a meu espírito guardião, forças inextinguíveis e confidentes eternos.

A Edson Claro, que generosamente me concedeu a honra de poder desfrutar e gerar conhecimento pela sua história de vida, partilhando experiências, saberes e, sobretudo, amizade e humanização.

A minha família, pais e irmãos, que mesmo com os encontros e desencontros fizeram parte de minha vida contribuindo no meu crescimento pessoal.

A professora Conceição, por ter me dado a oportunidade de compartilhar de seus saberes e orientação.

Aos professores e colegas da base de pesquisa Grupo de Estudos em Corpo, Arte e Educação (GECARTE), pelos encontros e confraternizações.

Aos professores e pós-graduandos da base de pesquisa Processos Discursivos Mediação e Representação Social, pelos ricos seminários e discussões.

Aos meus ex-alunos do Departamento de Artes, que me ajudaram a crescer profissional e pessoalmente.

Ao Departamento de Artes, pela oportunidade de poder ter exercido a minha função de docente e de ter sido meu primeiro laboratório experiencial no processo pedagógico.

A minha colega pessoal e profissional Teodora, pela disposição, pela ética e pela confiança que sempre depositou em mim.

A minha amiga e companheira Kayonara, que com certeza fez parte desse processo acadêmico e no gerar dessa dissertação. Mais uma vez, obrigado!

Aos bailarinos do Ballet da Cidade de Natal, por compartilhar os saberes e experiências da dança e da vida.

A Anízia, pela longa amizade, pelas piadas e respeito mútuo.

Aos amigos e colegas, que de uma forma ou de outra participaram nessa jornada acadêmica.

Aos ex-bailarinos da Acauã Companhia de Dança, que presenciaram e compartilharam o prazer de se dançar com amor e profissionalismo.

E, finalmente, aos colegas professores que fizeram parte do Grupo de Estudos de Natal (GEN).

RESUMO

A dissertação caracteriza-se como um trabalho de *pesquisa-formação*. O autor investiga o seu percurso de professor de dança, analisando processos de transição na percepção do corpo: do corpo mecânico ao corpo sensível. Nesse percurso, procura evidenciar o ressignificar do corpo e o experienciar artístico e docente da dança como fios condutores da investigação e da autoformação. A pesquisa entrelaça as histórias de vida de dois professores: a do pesquisador (enquanto aluno e profissional) e a do colaborador (enquanto mentor e professor), e busca compreender como se dá a ressignificação do corpo na história de vida profissional de cada um, motivado pelo encontro com a dança. Utiliza-se o método (auto) biográfico e se adota a metodologia da pesquisa-formação, para identificar e analisar o que aproxima os sujeitos-atores da pesquisa no seu processo de (trans) formação profissional. Foram utilizadas como fonte de investigação as narrativas de vida do pesquisador e do colaborador e a transcrição de uma entrevista semi-estruturada, realizada com o colaborador. As análises seguiram as propostas sugeridas por Schütze (1977), apresentadas por Bauer e Jovchelovitch (2004) e apoiaram-se em cinco eixos norteadores da pesquisa: a *subjetividade*, que serviu de base à reflexão fundadora das análises; a *corporeidade*, tomada como elemento constituinte e integrador do indivíduo e da dança; a própria *dança* enquanto prática condutora e formadora dos sujeitos da pesquisa; a noção de *complexidade* e, finalmente, a *formação profissional e docente*, em que se destaca o processo de autoformação. Os resultados mostraram como a dança opera a ressignificação do corpo na vida dos sujeitos, sinalizando os momentos de passagem de uma concepção do corpo percebido num fazer-sentir mecânico para ser vivido como corpo sujeito/ator, no percurso que conduz os sujeitos à docência como profissionais reflexivos envolvidos na pesquisa. O fazer e o ser docente vão sendo (re) definidos ao longo das duas trajetórias analisadas. A reconceitualização do corpo se opera na medida em que a Dança estabelece os sujeitos da pesquisa numa práxis docente dialógico-reflexiva, propulsora da consciência de si, da humanização e autonomização, na sua história de vida, no meio em que vivem e convivem com a arte e a docência.

Palavras-Chave: Ressignificação do corpo; Corporeidade; Dança; Subjetividade; Formação docente.

ABSTRACT

The present work is characterized as a *research-formation* study. The author analyses his trajectory as dance professor, observing processes of transition in the perception of the body: from the mechanical body to the sensitive body. He tries to outstand this new meaning of the body and the dance teaching and artistic experience as the matter that instructs itself. This research puts together the experience of two teachers, one of them as student (researcher), while the other, as master and professor (collaborator) and intends to comprehend how this new meaning of the body was brought to each one's life, motivated by the dance. It is used the self biographic method and the research-formation methodology to analyze and identify common points between their self formation processes. The researcher and collaborator life narratives as well as a partially structured interview with the collaborator were used as investigation source. The analysis followed the models suggested by Schütze (1977), presented by Bauer and Jovchelovitch (2004), guided by the five pillars of the study: the *Subject aspect*, as guiding point for the analysis; *Corporal aspect*, as component and integrant element of an individual and of the dance; *the Dance* while seen as forming and guiding practice for the individuals researched; the *Complexity aspect*; and finally the *Instructor and Professional Formation*, emphasizing the self formation process. The results showed how the dance has changed their perception of their own bodies and the whole corporal aspect, leading to subject-actor body point of view, and no longer from a strictly mechanic perspective. The teaching trajectory was defined by the new evaluation of the body through the Dance bringing the individuals researched to a dialogical-reflexive teaching practice that motivates self consciousness, humanization and automatization, in the context of their background experiences and the environment they act.

Key Words: New evaluation of the body; Corporal aspect; Dance; Subject aspect; Teaching Formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01.	Caminho que se percorre através de cedros japoneses centenários: significando experiência e sabedoria.....	(capa)
Imagem 02.	Os bailarinos da Acauã Companhia de Dança de Natal (1987).....	09
Imagem 03.	Atleta de atletismo (1983).....	39
Imagem 04.	Bailarino profissional do Ballet Teatro Guaíra (1992).....	39
Imagem 05.	Professor de Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007).....	39
Imagem 06.	Participando com o Grupo de Estudos de Natal no congresso de Educação na cidade de São José dos Campos-SP (1988).....	42
Imagem 07.	Na casa de Claro compartilhando saberes (2008).....	42
Imagem 08.	Aula da <i>Improvisação de Contato</i> com os alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007).....	57
Imagem 09.	Mãos do oleiro trabalhando em uma obra de argila na construção de um vaso.....	61
Imagem 10.	Ensaio da Acauã Companhia de Dança de Natal (1987).....	73
Imagem 11.	Luna dançando a peça <i>Concerto 622</i> na Companhia Nacional de Bailado em Portugal (1994).....	85
Imagem 12.	Claro apreciando uma peça coreográfica de Luna (2003).....	87
Imagem 13.	Luna coreografando para a Escola de Danças do Teatro Alberto Maranhão (2003).....	91
Imagem 14.	A dança proporcionando a sensibilidade e a expressão em um trabalho independente realizado em Portugal (1999).....	102
Imagem 15.	Carta de um aluno da Escola de Danças do Teatro Guaíra (EDTG).....	111
Imagem 16.	Peça coreográfica <i>Test Drive</i> criada por Luna para a Faculdade de Artes do Paraná (2002).....	114
Imagem 17.	Movimentos da prática corporal <i>Método Corpo Fluido</i> (2003).....	124
Imagem 18.	Movimentos da prática corporal <i>Método Corpo Fluido</i> (2003).....	124
Imagem 19.	Movimento da prática corporal <i>Método Corpo Fluido</i> derivado da técnica <i>Dança fluida na Base Baixa</i> (2003).....	125
Imagem 20.	Aluna da prática corporal <i>Método Corpo Fluido</i> (2007).....	127
Imagem 21.	<i>TERPSÍCORE</i> : a musa da dança.....	142
Imagem 22.	Dueto contido no repertório da Companhia de Dança Contemporânea em Portugal (1998).....	143

Imagem 23.	Peça coreográfica <i>Andarillos</i> , criada para o Atelier Coreográfico do Ballet Teatro Guáira (1990).....	146
Imagem 24.	Dueto <i>Os castiçais</i> do espetáculo de dança <i>Deu a louca na cozinha</i> , coreografado por Claro para a Escola de Dança do Teatro Alberto Maranhão (1986).....	157
Imagem 25.	O personagem <i>Dom Quixote de Cervantes</i> , interpretado por Luna no bailado clássico <i>Dom Quixote</i> pela Companhia Nacional de Bailado em Portugal (1996).....	170

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
SEÇÃO 1 - A opção por um olhar (auto) biográfico.....	13
1.1 Aspectos metodológicos.....	13
SEÇÃO 2 - A corporeidade nas histórias de vida entrelaçadas.....	35
2.1 Vivências e histórias de vida na subjetividade do sujeito.....	51
2.2 Do corpo dicotômico à consciência de si mesmo.....	57
SEÇÃO 3 - A formação do professor de dança e a subjetividade formadora.....	69
3.1 Os ecos de uma prática fomentadora do ser consciente, criador e pesquisador em Dança..	112
3.2 A complex(a)idade que deita o sujeito nos braços da ciência.....	128
SEÇÃO 4 - A culpa é da Terpsícore: a dança, a conscientização e a (auto) formação.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS.....	177

ÍTACA

Se partires um dia rumo a Ítaca,
faz votos de que o caminho seja longo,
repleto de aventuras, repleto de saber.

Nem Lestrigões, nem Cíclopes
nem o colérico Posídon te intimidem;
eles no teu caminho jamais encontrarás
se altivo for teu pensamento, se sutil
emoção teu corpo e teu espírito tocar.

Nem Lestrigões, nem Cíclopes
nem o bravio Posídon hás de ver,
se tu mesmo não os lewares dentro da alma,
se tua alma não os puser diante de ti.

Faz votos de que o caminho seja longo.
Numerosas serão as manhãs de verão
nas quais, com que prazer, com que alegria,
tu hás de entrar pela primeira vez num porto
para correr as lojas dos fenícios
e belas mercancias adquirir:
madrepérolas, corais, âmbar, ébanos,
e perfumes sensuais de toda espécie,
quanto houver de aromas deleitosos.
A muitas cidades do Egito peregrina
para aprender, para aprender dos doutos.

Tem todo o tempo Ítaca na mente.
Estás predestinado a chegar.
Mas não apresses a viagem nunca.
Melhor muitos anos lewares de jornada
e fundiares na ilha velho enfim,
rico de quanto ganhaste no caminho,
sem esperar riquezas que Ítaca te desse.
Uma bela viagem deu-te Ítaca.
Sem ela não se ponha a caminho.
Mais do que isso não lhe cumpre dar-te.

Ítaca não te iludiu, se a achas pobre.
Tu te tornaste sábio, um homem de experiência,
e agora sabe o que significam Ítacas.

(Kaváfis)

INTRODUÇÃO

Caminhos que convergem para a (trans) formação no sentido ontológico da palavra *vidas*. No plural, por se tratar da vida de dois professores que a partir do encontro e ao longo de suas trajetórias, vão colocando suas histórias de vidas a serviço da pesquisa. Vidas profundamente marcadas pela dança¹ e direcionadas por ela para a formação profissional e a carreira docente. Este trabalho propõe investigar, nas histórias dessas duas vidas, o processo de ressignificação do corpo pela dança no percurso de formação docente. Procura mostrar como a dança foi conduzindo suas vidas profissionais a partir desse encontro. Como um parque, metaforicamente, se conduz no salão da história, ele vai tomando rumos inesperados e surpreendentes no compromisso com a docência e a formação; compromisso que só termina ou se desfaz na contradança da vida, quando a música terminar, quando a vida não mais permear nossos objetivos enquanto sujeitos e docentes.



Imagem 02. Os bailarinos da Acauã Companhia de Dança de Natal (1987).

¹ Onde se lê o termo *dança* (primeira letra minúscula) refere-se à prática corporal; ao passo que, a palavra *Dança* (primeira letra maiúscula) está relacionada à área de conhecimento.

As duas histórias de vida que são objeto de reflexão nesta pesquisa dizem respeito, em primeiro lugar, à minha própria história de vida; em seguida, à história de vida daquele que foi meu mentor.

Foi a busca da compreensão da vida e dos caminhos que conduziram à (trans) formação do indivíduo/aluno em sujeito/professor que se tornou o objeto de investigação. Vida, cujo destino foi marcado pelo encontro da dança com o esporte. A dança chegou ao meu universo sem pedir licença. Ela se instalou em meu corpo pela experiência que trazia do esporte e pelos estudos que fazia na graduação em Educação Física. E ela foi desestruturando e reestruturando um modo de vida já estabelecido, valores pré-concebidos, adquiridos numa educação linear e positivista do corpo, em que o mensurável e o objetivo não deixavam, de maneira alguma, que o qualificável e o subjetivo se apresentassem na forma do sensível e do expressivo no processo de (auto) formação.

Desse modo, foi gratificante tomar consciência do meu corpo e de sua corporeidade como um potencial, grande e poderoso, em estado de latência, à espera do momento do despertar de um sono profundo. Como quem é convidado para uma *contradança*, essa tomada de consciência deu-me um olhar mais sensível e aguçado para perceber a vida através da dança. Foi na vivência dos saberes da dança que pude experienciar sob uma nova luz o corpo e sua corporeidade subjacente, sentir-me, encontrar-me com a expressão de outra forma de subjetividade.

A segunda vida, objeto de reflexão, é a do professor colaborador da pesquisa, cuja história de vida profissional, plena de experiências e rodeada do sensível, é marcada pelo desejo de unir elementos que se supunham, até então, não poder comungar no mesmo corpo: a experiência da prática esportiva e a paixão pela dança. A comunhão do inconcebível tornou-se seu objeto de estudo, que defendeu corajosamente, buscando desmistificar o que se considerava como profano e inconciliável na união da dança e do esporte. Toda a sua prática docente e profissional pautou-se nesse desejo de comungar, como também de mostrar o que há de comum entre a Dança e a Educação Física enquanto áreas de conhecimento. Em ambas, as concepções do corpo, tão próximas e ao mesmo tempo tão distantes em suas vivências, caminhavam em linhas paralelas. Ele assume o compromisso de apontar lugares e tempos onde essas linhas se cruzavam e poderiam ser entendidas como um único *idioma*, permeado pela mesma sensibilidade e vivido com a mesma consciência profissional. Para tanto, era preciso rever o conceito de corpo, de indivíduo e de sujeito possuidor da corporeidade latente e pouco valorizada no meio acadêmico do esporte e da arte.

A vinda de Claro à cidade de Natal-RN, no ano de 1985, afetou de algum modo, todas as pessoas que com ele conviveram e foram por ele instigadas a novas possibilidades de se conceber a Dança e a Educação Física. Ele trouxe consigo o ardor e o frescor do compromisso com a arte da dança e com a formação profissional continuada dos professores formados e recém-formados. Através de leituras acadêmicas e alternativas, buscava dar continuidade ao processo de qualificação dos professores, oferecendo-lhes a fundamentação teórica geradora de uma conscientização profissional mais profunda, que parecia encontrar-se ainda em estado de latência, naquele período.

O entrelaçar dessas duas histórias de vida constitui aqui o campo da pesquisa que vai ser construído a partir da abordagem (auto) biográfica, tal como ela é compreendida por seus pioneiros: Josso (2004, 2006), Pineau (1996, 2004, 2006), Dominicé (2006). Nessa perspectiva, as histórias de vida são consideradas como um processo de pesquisa-formação. O narrador que conta sua história e reflete sobre ela, busca explicitar suas experiências. Nesse processo, ele transforma saberes implícitos em conhecimento (**pesquisa**) e, ao redescobrir-se como aprendiz, reinventa-se (**formação**). Portanto, o recurso às narrativas de vida me possibilitou, em uma perspectiva de pesquisa-formação, o encontro comigo mesmo como sujeito e autor da pesquisa. Como afirma Souza, esse procedimento permite a

autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva (SOUZA, 2006, p. 03).

Portanto, tornou-se para mim, imprescindível entender, enquanto pessoa, toda a bagagem contida no afeto, no amor, na alegria, na corporeidade. Esse leque que se abre e se fecha espelhado no livre arbítrio, é enfraquecido pela percepção do ser como indivíduo fragmentado. Quando se enfatiza o lado biológico, fisiológico do *sujeito máquina* (NÓBREGA, 2005a), que apenas movimenta-se, ou supostamente, é entendido dessa maneira, *contracenando* sem desejos, sem prazeres, nem imaginação, sensibilidade ou expressão. O que mais importa é estudar o humano como um todo, sem a mácula da dicotomia cartesiana, o ser traduzido na corporeidade de um sujeito inteiro, pela ressignificação do corpo, estando ele realmente presente no mundo, como pessoa que sente e age incorporando tanto sua subjetividade, quanto a objetividade que lhe é exterior, integrando-as em sua inteireza.

Entendo que, para se conceber a totalidade do sujeito, é preciso acreditar em um saber e em um conhecimento vivencial e experiencial, que opera a partir da tomada de consciência necessária a (trans) formação e a autonomização. A corporeidade e a subjetividade que emergem no experienciar da dança nos fornecem um ponto de reflexão para pensar na bagagem armazenada pelas histórias de vida, que nos permitem considerar que os conhecimentos se constroem ao longo da vida, na própria vida, eles não são apenas racionalizados ou objetivados, mas, incorporados e sensibilizados.

É na subjetividade de cada um que emerge o sensível. É nas “histórias que contam histórias, que perpetuam conhecimento, que renovam valores, que expressam visões de mundo.” (ALVES, 2006, p. 44). É essa compreensão de sujeito como um todo, na pluralidade de suas múltiplas dimensões psicológica, psicossociológica, sociológica, política, cultural e emocional que, embora não se podendo tratar todas ao mesmo tempo, não se desconhece essa complexidade na abordagem (auto) biográfica. É nessa perspectiva que as histórias de vida do pesquisador e do colaborador serão aqui observadas.

Desse modo, este trabalho sobre as *histórias de vida* dos dois professores tem como objeto de estudo o vivido e o experienciado, notadamente, por Luna, que é ao mesmo tempo objeto e sujeito da reflexão. A tentativa é confrontar e encontrar pontos (in) comuns no processo de (trans) formação dos sujeitos da pesquisa, em que Claro, o colaborador assume o papel de referência e *pessoa charneira*² na vida de Luna, o pesquisador, tornando-se, em vários momentos da vida, um *turnig point*³ no processo de formação profissional e docente do pesquisador.

É com esse pensamento ético e fundamentado na concepção de homem/sujeito, que se move em sua vida na condição de formando e formador, que este trabalho empreende a pesquisa e entrelaça as histórias de duas vidas, transversalmente, nas narrativas de cada um. É por meio da dança, força condutora da formação docente, que se valorizam as subjetividades dos atores na história de sua formação; que se evidencia algo que vai além do saber executar, da estética desejada, ou seja, busca-se o que dá sentido e razão ao que se faz ou ao que se quer fazer: o sensível, a alegria, o prazer, a imaginação que estão na base do ato de criar, de expressar-se, no estar presente e atuante em seu meio, na forma de tornar-se humano em toda plenitude, constituinte e (trans) formadora do mundo.

² Pessoa responsável por promover no outro uma situação de mudança, de transformação e de crescimento autoformador (JOSSO, 2004).

³ Termo na língua inglesa que significa *momento de decisão*.

SEÇÃO 1 - A opção por um olhar (auto) biográfico

Ao vivenciar a prática desportiva com fins performáticos e de rendimento físico, o meu corpo foi submetido pela força da vontade, a (re) agir mecanicamente. Esvaziando-se do seu próprio ser, enquanto sujeito, o corpo vai se mecanizando e se escravizando em um vazio imperceptível de sensações, de (in) sensibilidades, de sua autonomia existencial. É dentro desse contexto, em que o meu corpo se mecaniza, que a dança aparece em minha vida. E por sua essência sensível e expressiva, ela surge como meio e veículo da sensibilidade, da formação profissional e docente, geradora do processo de autonomização e libertadora do assujeitamento ao qual submetia meu corpo.

O *objetivo geral* da pesquisa é investigar o processo de ressignificação do corpo no percurso de minha formação como professor de dança.

Os *objetivos específicos* são:

- Identificar e analisar nas histórias de vida do pesquisador e do mestre/colaborador elementos mediadores da ressignificação do corpo e seu papel para o ingresso na arte como profissional da dança.
- Analisar a ressignificação do corpo como elemento (trans) formador na passagem da carreira de profissional de dança para a docência como professor de dança.

O que proponho compreender é a ressignificação do corpo no percurso de minha formação como professor de dança; ou seja, como ao longo desse percurso, a minha percepção do corpo modificou a condição da minha existência enquanto indivíduo. O corpo deixa de ser, apenas possuído pelo indivíduo e passa a sujeito de si mesmo, no percurso autoformador e de formação docente em dança.

1.1 Aspectos metodológicos e teóricos

O ensino e a aprendizagem dos saberes acontecem nas relações intersubjetivas. É através da percepção de, que toda aprendizagem é uma inscrição corporal, e que a práxis docente passa pela dialogicidade e pela postura crítico-reflexiva do professor que, a presente pesquisa pretende identificar e analisar o percurso ressignificativo do corpo e de si mesmo na

trajetória do pesquisador. Seu percurso se inicia com o esporte, prossegue como profissional de dança e se conclui pelo ingresso na profissão docente. O fio condutor da análise será a ressignificação do corpo permeada pela dança.

Procurarei identificar as aproximações entre o percurso de formação profissional do pesquisador, que denomino de Luna, e o percurso do colaborador e professor, ao qual me refiro pelo nome de Claro⁴, responsável em diversos momentos de minha vida por situações charneiras⁵ que levaram a uma tomada de consciência (JOSSO 2004), e imprescindível para a autoformação profissional.

A presente pesquisa que toma como fonte as histórias de vida de dois professores insere-se no movimento sócio-educativo das histórias de vida em formação (PINEAU, 2006a), situando-se metodologicamente como uma corrente de pesquisa-formação que vem sendo considerada como um paradigma nas ciências humanas, fundamentado na reflexividade autobiográfica e na capacidade do ator reflexivo. A abordagem (auto) biográfica concebe a pesquisa-formação como a possibilidade de transformar vivências em *experiências formadoras*, como sugere Josso (2004). A explicitação dessas vivências à luz de um referencial teórico possibilita a produção de conhecimentos sobre formação e viabilizam os processos formadores. Josso (1999, p. 16), ainda acrescenta a importância da originalidade da metodologia de pesquisa-formação, ao afirmar:

situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação em que os autores dos relatos cheguem a uma produção de conhecimento que faça sentido para eles, que se engajem, eles próprios, num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.

Procuro retrair neste trabalho a trajetória da pesquisa-formação que me conduziu no caminho da (auto) formação pela prática da dança na direção à docência, colocando-me como sujeito-objeto da pesquisa. Barbosa (2005, p. 73) considera que “a pesquisa na formação e no trabalho docente, que tem como sujeito-objeto o próprio professor-pesquisador, caracteriza-se como *pesquisa-ação*” pois, é partir dessa reflexão sobre si mesmo que os professores possam “engajar-se na análise de suas próprias práticas e aprender a *partir* e *na* ação docente educativa” (ib. p. 74).

⁴ A decisão de guardar neste trabalho os nomes do pesquisador (Luna) e do colaborador (Claro) foi tomada de comum acordo e aceita por ambos os professores envolvidos na pesquisa.

⁵ Situações provocadoras de mudanças que levam a autoformação.

A minha narrativa de vida foi escrita no ano de 2006, referindo-me, desse modo, ao decorrer do trabalho como (Luna, 2006). As narrativas de Claro são realizadas em duas situações em seu percurso de vida. A primeira narrativa de Claro advém do seu livro *Método Dança-Educação Física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional*⁶, publicado na década de oitenta, em que o autor faz uma retrospectiva de sua trajetória inicial, não apenas na cidade de São Paulo, mas a partir de lá. Doravante, me refiro a essa primeira narrativa com a referência (Claro, 1988). Para dar suporte e subsídios atuais à pesquisa, realizei uma entrevista com Claro, em 2007, a qual foi devidamente transcrita para as análises, e que no transcorrer do trabalho refiro-me à entrevista com a referência (Claro, 2007). No caso das fontes referentes ao colaborador, há uma triangulação, no sentido em que procuro complementar as informações encontradas em seu livro com uma entrevista posterior.

À narração devidamente registrada, depois transcrita – a menos que o participante tenha ele mesmo escrito o texto a seu modo –, o pesquisador decide, em seguida, completar suas informações por meio de uma entrevista mais estruturada, que se apóia no relato e na qual pode mais levar em conta suas questões e suas preocupações (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 159).

Desse modo, trabalho com duas fontes de pesquisa e delas destaca os trechos que remetem aos encontros em nossas vidas, identificando os pontos que nos aproximam e nos distanciam para autoformação. Destaco a palavra *trechos*, devido impossibilidade de explorar no trabalho a riqueza de suas narrativas na íntegra, que só poderiam ser trabalhadas no quadro de uma tese de doutoramento.

As análises se realizam sobre três fontes de pesquisa: a narrativa do pesquisador, a narrativa extraída do livro do colaborador e uma narrativa oral proveniente de uma entrevista semi-estruturada com o colaborador, ou seja, de discurso livre.

O modelo (auto) biográfico pode ser caracterizado em três enfoques. O primeiro toma as narrativas de vida separando o pesquisador do narrador na construção de um saber, no qual, o sujeito fornece informações, mas o tratamento objetivo é quase exclusivo do pesquisador; é a perspectiva adotada pela pesquisa nas áreas sociais. O segundo modelo, elimina o papel do pesquisador. A expressão narrativa e a construção de sentido passam a ser a obra exclusiva do

⁶ Método desenvolvido pelo professor Edson Claro da união da Dança e a Educação Física dirigido à Educação e contido do livro “Método Dança Educação Física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional” (CLARO, 1988).

sujeito. Esse é o uso das narrativas em literatura, por exemplo. O terceiro modelo ao qual se refere Pineau (op.cit) é o modelo interativo ou dialógico, que coloca o profissional e o sujeito em uma nova relação, a de uma posição de co-construção de sentido; sentido esse que “não é redutível à consciência dos autores nem à análise dos pesquisadores” (PINEAU, 2006a, p. 341).

O processo metodológico que utilizei, aproxima-se do terceiro modelo, no sentido em que busco compreender meu percurso (auto) formativo em um processo de interlocução com a vida do outro e com o outro para engajar-me pelo caminho do corpo à dança e da dança à docência, no entrelaçar das narrativas dos sujeitos em um projeto que poderia chamar de coletivo.

As histórias de vida de Luna e Claro foram acolhidas como metodologia de pesquisa-formação (JOSSO, 2004) e estabelecidas no processo de desenvolvimento da pesquisa-ação. Desse modo, as narrativas autobiográficas assumiram duas funções importantes para o trabalho em questão: primeira, o de instrumento metodológico e segunda como instrumento de formação.

Os critérios para as análises das narrativas inspiram-se na proposta de Schütze (1977), cujo acesso ainda é difícil para os que não falam alemão. Reporto-me ao trabalho de síntese em Bauer e Javchelovitch (2004), que me permitiu encontrar parâmetros para as análises. Antes de se explicitar a proposta utilizada para a obtenção das categorias, fiz recortes importantes e significativos nas narrativas do colaborador, procurando identificar os núcleos temáticos ou temas-referências de interesse para meus propósitos na pesquisa. Optei, desse modo, por entender que, de maneira alguma, a “regra obriga a proceder em primeiro lugar ao recorte: pode-se fixar inicialmente as categorias para, em seguida, recortar os conteúdos”, conforme sugerem Laville e Dionne (1999, p. 216). Assim, as unidades de análise ou de registro, provenientes das amostras, correspondem a frases e temas, “fragmentos que correspondem cada um a uma idéia particular”, segundo os mesmos autores (op.cit p. 217).

Para o tratamento qualitativo, as frases e os enunciados relativos aos temas foram observados “em função da sua situação no conteúdo, em função do conjunto dos outros elementos” em que estavam ligados e que lhes atribuíram sentido e valor (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 217). A escolha pela abordagem qualitativa de conteúdo prevaleceu diante da possibilidade de se manter a forma dos dados literalmente, dando ao pesquisador a possibilidade de “prender-se às nuances de sentido que existem entre as unidades, aos elos lógicos entre essas unidades ou entre as categorias que as reúnem” (ibidem, p. 227).

Especificamente, foi escolhida, a *análise histórica* como estratégia de análise e de interpretação qualitativa, a saber:

Essa estratégia supõe a presença de uma teoria sobre a qual o pesquisador apóia-se para imaginar um modelo de fenômeno ou da situação em estudo. [...] o pesquisador baseia-se, ainda que, em um quadro teórico explícito, para elaborar dessa vez um roteiro sobre a evolução do fenômeno ou da situação em estudo, previsões que sua análise submete à prova da realidade dos dados colhidos (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 227).

Foi importante definir os núcleos-temáticos previamente, tendo em vista existir uma base teórica que me fundamentou para tal problemática e que me auxiliou no agrupamento dos eixos temáticos para buscar as especificidades das categorias de análise. Optei também pelo “modelo fechado” para definir as categorias, dentro de uma *grade fechada* (LEVILLE; DIONNE, 1999). Na grade, ficaram estabelecidos os núcleos-temáticos, tais como: Corpo e Corporeidade, Formação Profissional e Docente, Subjetividade, Dança, Conscientização e Autoformação e Complexidade (Inter-Multi-Disciplinaridade), *a priori* presentes e constitutivas das histórias de vida pesquisadas.

Logo, com relação aos aspectos teóricos, faz-se necessário perceber que o Método (Auto) Biográfico traz para essa pesquisa os instrumentos necessários para a compreensão da (auto) formação dos atores em questão. Desse modo, encontro apoio teórico nos seguintes autores, notadamente: Marie-Christine Josso (1988, 1999, 2004, 2006a, 2006b); Gaston Pineau (1988, 2003, 2006a, 2006b); António Nóvoa (1988, 1995); Franco Ferrarotti (1988); Pierre Dominicé (1988); Christine Delory-Momberger (2006); Maria da Conceição Passeggi (2006a, 2006b, 2006c); Elizeu de Souza (2005, 2006a, 2006b); Jerome Bruner (1997).

A autobiografia coloca o sujeito como ator de sua própria formação, sem que seja necessária uma transmissão explícita de conhecimentos, abrindo a possibilidade de ele mesmo produzir conhecimentos. Passeggi (2006b, p. 204) ainda afirma que: “A formação através das práticas autobiográficas rompe com a concepção de transmissão de conhecimentos, mas não sofre de megalomania de recusar saberes herdados”.

Sendo assim, as histórias de vida assumem um papel como metodologia de pesquisa-formação, através da qual nós mesmos nos formamos, “isto é, como metodologia onde a pessoa é, simultaneamente, objecto e sujeito da formação” (JOSSO, 2004, p. 15). Em se

tratando de uma pesquisa, as histórias de vida fornecem documentos redigidos abundantemente vivos, com uma vivacidade capaz

de recolocar o indivíduo no social e na história: inscrita entre a análise psicológica individual e a dos sistemas socioculturais, a história de vida permite captar de que modo indivíduos fazem a história e modelam sua sociedade, sendo também modelados por ela (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 159).

Para referenciar os estudos sobre Corpo e Corporeidade, conceitos imprescindíveis na pesquisa, sobretudo, em se tratando do corpo como o objeto que originou e viabilizou a tomada de consciência no processo (auto) formativo, apoio-me nas referências de Edson Claro (1988, 2002), David Le Breton (2003, 2007); Michel Maffesoli (2001); Hugo Assmann (1996, 1998); Petrucia da Nóbrega (2003a, 2003b, 2004, 2005a, 2005b); Maria Gonçalves (1994); Teodora Alves (2006); entre outros.

A formação Profissional e Docente, temas-objetos de pesquisa que nortearam o processo (auto) formativo dos envolvidos na pesquisa, assim como a Conscientização e Autoformação, tiveram como fontes referenciais os autores: Paulo Freire (1996, 2001); Bernard Charlot (2000, 2005); Zabalza (2004); Maurice Tardif (2002); Mireille Cifali (2001).

Para a área da Dança, que toma e assume o meio de (trans) formação pessoal, profissional e docente, assim como a ponte proporcionadora do pesquisador para a ressignificação de si, trouxe para o debate os seguintes autores: Edson Claro (1988, 2002); Isabel Marques (2005), José Gil (2004); Márcia Strazzacappa (2006); Karenine Porpino (2003, 2006); Roger Garaudy (1980); Patricia Stokoe (1987, 1990); Fux (1983).

Quanto ao tema ou ao Paradigma da Complexidade, abordei sucintamente o pensamento complexo por acreditar em uma metodologia multidisciplinar e interdisciplinar para uma docência que privilegia o sujeito e sua subjetividade na sua constituição, produção e participação do conhecimento no processo educativo-formativo. Para tal, os autores que nos vêm dar norte nessa pesquisa são: Edgar Morin (2003, 2005a, 2005b, 2006); Izabel Petraglia (1995); Ilya Prigogine (2001); Humberto Mariotti (2000, 2002) e Maria da Conceição de Almeida (2004a, 2004b, 2004c, 2006).

Para entender a utilização e a valorização que a pesquisa atribui à Subjetividade, empreendo a interlocução com os seguintes autores: González Rey (2005a, 2005b, 2005c,

2007), Carlos Byington (2003), Franco Ferrarotti (1988), Marie-Christine Josso (1988, 1999, 2004, 2006a, 2006b), por sua importância e pertinência tanto para o contexto da epistemologia da pesquisa qualitativa e das histórias de vida, quanto para o próprio pesquisador, enquanto integrante e sujeito do seu processo de autoformação.

De acordo com González Rey (2005a, p. 271), o realce nos métodos de edificação teórica que ressaltam “a fantasia, a criatividade, o descobrimento e a inovação durante o processo de investigação é uma das características essenciais da epistemologia qualitativa”. Segundo o autor, considera-se para além do aspecto subjetivo, uma aproximação interdisciplinar nas Ciências Sociais.

A consideração do aspecto subjetivo das diferentes formas de organização da sociedade e das diferentes práticas e experiências humanas dá oportunidade a um nível de integração interdisciplinar nas ciências sociais, no qual a psicologia entraria com uma nova zona de sentido do estudo dos fenômenos antropossociais, garantindo assim um aspecto particular de produção de conhecimentos que enriqueceria as diferentes representações e práticas que circulam no conhecimento social (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. XI-XII).

A Escola Humanista, dentro da psicologia, vem trazer e considerar o sujeito no papel ativo de seu espaço de ação ou meio social, contrariando o positivismo e o empirismo dominante na psicologia. Para González Rey, o “humanismo tenta ver o sujeito implicado de forma permanente no curso de sua vida, considerando sistematicamente o sentido de suas ações” (op.cit., p. 67). O autor insiste que ainda é necessário que se rompa “de uma vez com as reminiscências do empirismo, que se expressam na representação do momento empírico coleta sobre a qual atua depois o pensamento sobre a base do apoio objetivo dos dados” (ibidem, p. 271).

Para tal, trata-se exclusivamente de estabelecer para o processo metodológico uma relação íntima com uma definição ontológica da subjetividade, tendo como sua unidade constitutiva essencial os sentidos subjetivos, destacando também os princípios do paradigma da complexidade para a compreensão dessa metodologia. Nessa perspectiva, conforme o autor,

[...] a complexidade expressa uma tensão constante entre organização e processo, entre continuidade e ruptura, que rompe com o determinismo mecanicista. [...] A multiplicidade de aspectos presentes nos fenômenos sociais e psicológicos, da qual, de algum modo, ocupam-se as diferentes ciências antropossociais, apresentam-se em complexas interrelações entre si, chegando a definir processos qualitativamente diferentes daqueles que os originam. Esses aspectos, que têm produzido novas representações teóricas nos diferentes campos do conhecimento, também estão presentes nas ciências antropossociais, e um dos sistemas que tem essas características é o que temos definido como subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 18).

Portanto, o conceito de subjetividade é mantido pelo autor na tentativa de esclarecer um sistema complexo apto a expressar pelos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que interferem em sua formação. E é no sentido subjetivo que, separando-se da palavra e estabelecendo-se em *Logos* simbolicamente produzidos pela cultura, pretende-se especificar a natureza do sentido, em que nada mais são, na experiência humana, as referências permanentes do processo de subjetivação. Nessa direção, caminham as narrativas mediante as falas e a narração dos sujeitos, conforme sinalizam Pineau e Le Grand (2003). Para ambos, tais

falas de sujeitos sobre sua vida – autoreferenciais – têm um estatuto particular e controverso: elas são indicadores, mas também operadores de unificação vital, de autoprodução de vida que implica dialeticamente um processo de subjetivação, de tomada de turno e de consciência do “interior”, mas também um processo de socialização, de autoposicionamento no exterior (PINEAU; LE GRAND, 2003, p. 18).

Assim, tanto Pineau e Le Grand (2003), quanto González Rey (2005c) entendem a importância da subjetividade enquanto categoria importante na produção teórica da pesquisa qualitativa.

A subjetividade é uma categoria tanto da psicologia, como também de todas as ciências antropossociais, ela é uma dimensão presente em todos os fenômenos da cultura, da sociedade e do homem; ademais, acrescenta uma dimensão qualitativa às ciências antropossociais a qual não está presente nas outras ciências, marcando, pois, as questões epistemológicas e metodológicas desse campo (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 22).

É claro que o conceito de subjetividade, tanto individual quanto social, caracteriza-se pertinentemente na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005c) e nas concepções do método (auto) biográfico, em que a subjetividade deve ser considerada uma via essencial para a produção de teoria e de conhecimento, como sugerem Ferrarotti (1988) e Pineau e Le Grand (2003). Para o primeiro, referência sociológica em Histórias de Vida,

O método biográfico pretende atribuir à subjectividade um valor de conhecimento. Uma biografia é subjectiva a vários níveis. Lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado. Baseia-se em elementos e materiais na maioria dos casos autobiográficos [...] Situa-se frequentemente no quadro de uma interacção pessoal (entrevista); no caso de uma qualquer narrativa biográfica esta interacção é bastante mais densa e complexa [...] (FERRAROTTI, 1988, p.21).

Nesse contexto, para que não ocorra uma pesquisa voltada exclusivamente em uma seqüência técnica de aplicação de procedimentos que elimina o intelectual do pesquisador, enquanto meio primordial na produção do conhecimento, é importante que o pesquisador não assuma uma posição passiva, um estado de neutralidade. Isso ocorre em detrimento, ainda, do poder existente do imaginário positivista, focado nos dados, classificando a teoria comumente como *pano de fundo* (GONZÁLEZ REY, 2005c) para classificar a informação advinda do momento empírico. É necessário que o (a) pesquisador (a) assuma uma consciência de parcialidade perante uma teoria que se caracteriza como um sistema aberto, que não se feche por si só em um resultado final, mas durante o seu desenvolvimento também, indo ao sentido oposto do que acontece freqüentemente na ciência.

A pesquisa qualitativa passa a produzir teorias que estão presentes no pensamento e nas reflexões do pesquisador e situadas historicamente, aproximando do sujeito colaborador e dos contextos situados. É necessário colocar que as teorias estão presentes no pensamento e nas reflexões dos pesquisadores; do contrário, elas se tornam estáticas, enrijecendo as categorias afastando-as das questões a serem pesquisadas. Por isso, González Rey (2005c, p. 31) diz que:

As teorias estáticas expressam-se em instrumentos com regras fixas e não históricas para significar a informação que produzem, nos quais a significação da informação se define de forma padronizada e a-histórica, separando-se do sujeito que a expressa e dos contextos de onde nos fala.

O autor citado deixa bem evidente que a informação é tida não como um processo distinto de construção teórica e sim como ato instrumental. E o sentido subjetivo é despercebido das características, que indubitavelmente está ligado a uma história e uma situação diferenciada, quando se procura descobrir características gerais de uma pessoa ou grupo nas respostas a estímulos organizados de origem distinta. Assim, o sentido surge unicamente disseminado na produção total da pessoa, o qual precisará da interpretação e de nossas construções para criar uma melhor percepção sobre ele. Ao contrário do que se pensa, não é qualquer coisa que surge diretamente nas respostas das pessoas, nem nas representações que as subsidiam. O metodológico torna-se imprescindivelmente teórico apenas pela intervenção dessa característica, porque “nenhuma manifestação parcial do sujeito reflete de forma direta e linear o sentido subjetivo, o qual é sempre construído” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 32).

A teoria vem marcar o pesquisador como sujeito produtor do intelectual e do sentido subjetivo, sua constituição subjetiva; ela vem na pesquisa estabelecendo-se de maneira uníssona com os princípios gerais definidos na Epistemologia Qualitativa, abdicando do empírico como *Logus* de legitimação e produção do conhecimento para além que orienta a recuperação da qualidade do estudado, demarcando suas características ontológicas.

Então, o estado de sujeito é definido por sua condição de ser reflexivo, ou seja, durante toda sua vida, em seu percurso, ele terá a capacidade de produção intelectual permanente, e também no processo de pesquisa.

O pesquisador como sujeito não se expressa somente no campo cognitivo; sua produção intelectual é inseparável do processo de sentido subjetivo marcado por sua história, crenças, representações, valores, enfim de todos os aspectos em que se expressa sua constituição subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 36).

Salientando mais uma vez que a minha pesquisa privilegia a perspectiva qualitativa, convém lembrar a importância dos instrumentos para esse tipo de pesquisa.

É preciso esclarecer que o instrumentalismo presente na pesquisa como processo empírico, tem sofrido imensas críticas por parte de alguns autores importantes no campo das ciências antropológicas, isto é, pela coleta despersonalizada de dados na utilização de instrumentos que passam a definir a fase empírica de uma pesquisa. “Dessa maneira, as

diferenças criativas dos pesquisadores são subordinadas a diretrizes padronizadas para qualquer operação metodológica” (GONZÁLES REY, 2005c, p. 38).

Para quem pesquisa e estuda com o método (auto) biográfico, esse tipo de metodologia apoiada nesse instrumentalismo não interessa. O instrumento aqui definido, e ainda apoiado nas afirmações de González Rey (2005c, p.42), vem ser “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa”. Instrumentos estes, que possibilitam a relação dos sujeitos entre eles em um sistema próprio; baseiam-se no simbolismo das expressões distintas dos sujeitos; promovem situações de envolvimento emocional mútuo entre os sujeitos, facilitando a expressão de sentidos subjetivos e ainda, tendendo a não seguir formas padronizadas de construção. Assim, os instrumentos são tratados como um espaço portador de sentido subjetivo. E como argumenta Ferrarotti (1988, p. 29):

Mais uma vez não temos um sujeito que conhece e um objecto que é conhecido. O observador encontra-se ridiculamente implicado no campo do seu objecto. Este último longe de ser passivo, modifica continuamente o seu comportamento em função do comportamento do observador. Este processo de ‘feedback’ circular ridiculariza qualquer conjuntura de conhecimento objectivo. O conhecimento não tem o outro por objecto, mas sim a interação inextricável e recíproca entre o observador e o observado. Torna-se conhecimento a dois por meio da intersubjectividade de uma interacção; conhecimento tanto mais profundo e objectivo quanto mais for integral e intimamente mais subjectivo.

Assim, com as unidades de análise detectadas e escolhidas, passei as análises das narrativas, partindo da proposta dos *seis passos* de Schütze (1977, apud BAUER; JAVCHELOVITCH, 2004) como método para identificar as categorias pré-definidas. As análises irão mostrar

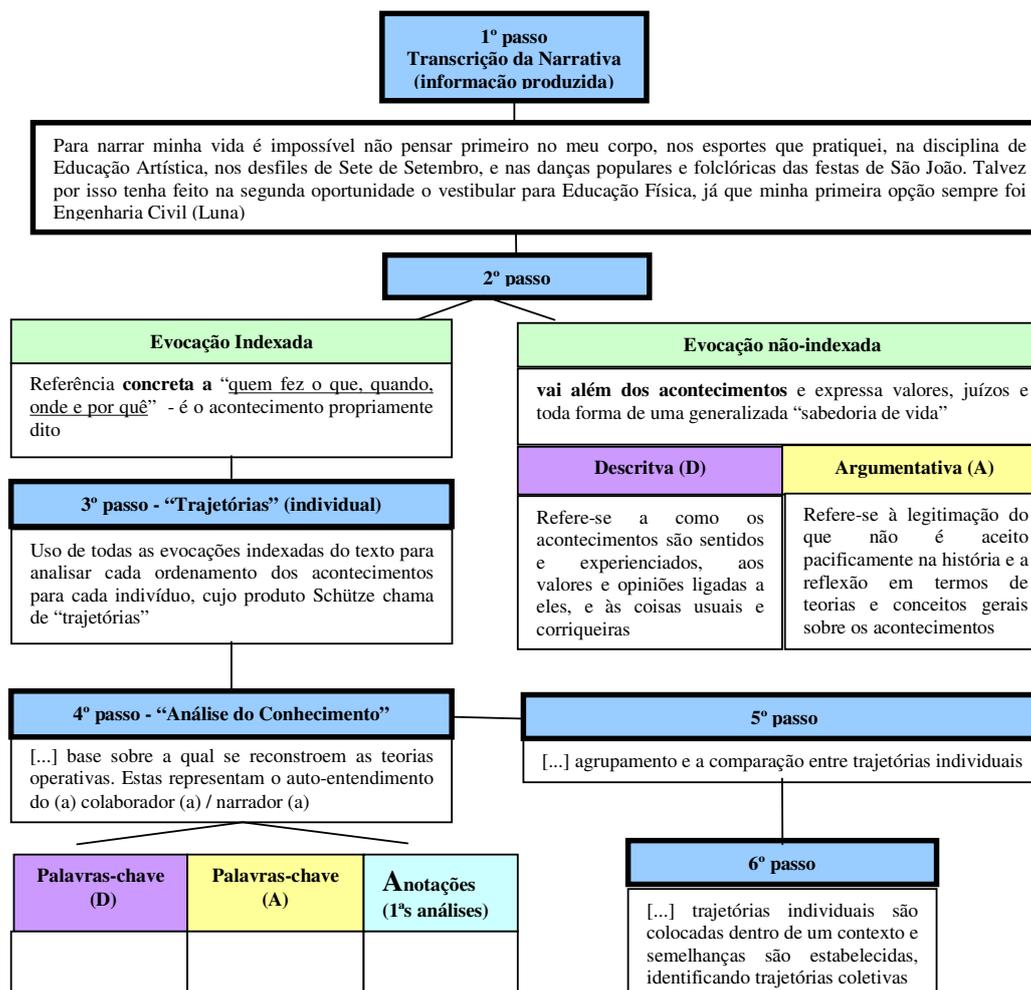
o que foi aprendido em termos de um saber-ser sociocultural; de um saber-fazer; de conhecimentos nos domínios mais diversos, de tomadas de consciência sobre si, sobre as relações com os outros em diversos contextos ou situações; das qualidades ou fragilidades nos planos psicossomático, pragmático (instrumental e relacional) e reflexivo (explicativo e compreensivo) (JOSSO, 2004, p.68).

Conforme Bauer e Javchelovitch (2004), a proposta de Schütze (1977, 1983) para a *Análise da Entrevista Narrativa* compreende seis passos para sua realização, como se pode ver no Fluxograma 1, a seguir. Antes porém, é oportuno citar Bolívar (2002) a respeito das Metodologias Biográfico-Narrativas e Formação. Segundo (BOLIVAR, 2002, p. 175),

a pesquisa biográfico-científica possibilita compreender os modos como os professores e professoras dão sentido ao seu trabalho e atuam em seus contextos profissionais. Mais especificamente, permite explicitar as dimensões do passado que pesam sobre as situações atuais e sua projeção em formas desejáveis de ação.

Foi então, adentrando nos acontecimentos, projetando ações formativas no presente e futuro que foram feitas as análises das narrativas dentro dos passos da proposta de Schütze (op.cit). Bauer e Javchelovitch (2004, p. 90), ao introduzirem os trabalhos de Shütze, afirmam que,

este capítulo trata do emprego de narrativas na investigação social, discutindo alguns elementos da teoria da narrativa e apresentando a entrevista narrativa como uma técnica específica da coleta de dados, em particular no formato sistematizado por Schütze (1977; 1983; 1992).



Fluxograma 1 – Representação da proposta de análise inspirada em Schütze (1977).

Partindo do pressuposto de que a entrevista é uma técnica para gerar histórias e que ela é aberta quanto aos procedimentos analíticos que seguem a produção de dados, Schütze (op.cit) propõe, através de uma transcrição ou trecho de conversação, que ele denomina como primeiro passo, a transcrição detalhada de alta qualidade do material verbal ou escrito.

No passo seguinte, dividi o texto em evocação *indexada*, que está relacionado a uma referência concreta (quem fez o quê? Quando? Onde? Por quê?) e em evocação *não-indexada*. Esta última, podendo ainda, ser subdividida em *descritivas* e *argumentativas*. A evocação não-indexada é aquela informação que expressa valores, juízos e toda forma de uma generalizada *sabedoria de vida*. As *descritivas* dizem respeito a como são sentidos e experienciados; e, as *argumentativas* se referem às teorias e aos conceitos sobre os

acontecimentos. Assim, as evocações não-indexadas descritivas se referem a como os acontecimentos são sentidos e experienciados, aos valores e opiniões ligadas a eles, e as coisas usuais e corriqueiras; enquanto as evocações não-indexadas argumentativas, justificam-se quando a argumentação se refere à legitimação do que não é aceito pacificamente na história e a reflexão em termos de teorias e conceitos gerais sobre os acontecimentos.

Diante das evocações tanto indexadas quanto não-indexadas, chega-se então ao terceiro passo que Schütze denomina *trajetórias*, no qual passa a usar de todas as evocações indexadas do texto para analisar o ordenamento dos acontecimentos de cada indivíduo; deixando as evocações não-indexadas do texto para serem investigadas como análise do conhecimento, base sobre a qual se reconstruem as teorias operativas, este último, constituiu-se o quarto passo da análise. No quinto passo, o autor afirma que é nessa fase que são feitos o agrupamento e a comparação entre trajetórias individuais. Finalmente, o sexto e último passo é caracterizado quando as trajetórias individuais são colocadas dentro de um contexto, e semelhanças são estabelecidas identificando trajetórias coletivas (BAUER; JAVCHELOVITCH, 2004).

Embora tenha entendido os passos propostos por Schütze, para iniciar o meu quadro das análises fiz a tentativa de compreender mais profundamente a função da divisão da narrativa em: evocações *indexadas* e *não-indexadas*, respectivamente, o sentido descritivo e o sentido argumentativo da evocação *não-indexada*, mais uma vez, pela importância que o subjetivo tem para a pesquisa em questão. Posteriormente, outros motivos foram ampliando as minhas inquietações; tais como: compreender a relação existente entre a evocação *indexada* e *não-indexada* e a aproximação das mesmas na função interpretativa das informações produzidas. Qual a função dessas evocações para dar sentido às informações produzidas no âmbito da *pesquisa qualitativa como processo*? Os termos *indexadas* e *não-indexadas* traduzem quais sentidos na aproximação e entendimento da análise das informações produzidas? A dificuldade em situar a narrativa no quadro das análises é descritiva? É argumentativa? É indexada? Onde situar a evocação do (a) narrador (a) no sentido de compreender a relação existente entre a evocação *indexada* e *não-indexada* e a aproximação das mesmas na função interpretativa das informações produzidas?

A compreensão dessa análise em construção surgiu durante o exercício de análise de narrativas docentes a respeito do *momento bom* e do *momento ruim* na vida profissional, proposto no quadro do *Ateliê Histórias de Vida e Formação*, nos cursos da Professora Maria da Conceição Passeggi, no PPGED/UFRN; momento em que decidi utilizar esse método de

análise na minha pesquisa de mestrado. Entretanto, simultaneamente ao procedimento das análises, prosseguiram as minhas inquietações em querer compreender a oposição na evocação *não-indexada* entre *descritiva* e *argumentativa*. Passei a refletir a respeito da importância e do papel da subjetividade nesse processo de análise e na produção de conhecimento, atrelada às seguintes questões: como o subjetivo se apresenta enquanto conhecimento? Que conhecimento é esse? Qual é o nosso entendimento de subjetividade? O que compreende a subjetividade? Como a subjetividade se originava e se caracterizava nas evocações *não-indexadas*? Onde ela se encontrava de forma *descritiva* e *argumentativa*?

Assim, em colaboração com a colega, Adeilza Bezerra⁷, no Ateliê citado, nós decidimos desenvolver juntos o estudo dessas questões. Por meio de uma seqüência, ainda rústica e incompleta vista no fluxograma 1, tecendo acertos e erros transitando pela complexidade da intuição, chegamos a uma primeira impressão: a evocação *não-indexada* *descritiva* corresponderia a uma fonte sensível, tradutora da voz da sensibilidade do narrador; e a evocação *não-indexada* *argumentativa* referia-se a uma fonte reflexiva, voz portadora da reflexividade desse mesmo narrador.

Contudo, ainda não estávamos satisfeitos com a representação da primeira idéia; buscamos, então, mais um referencial para melhor entender, compreender e justificar essa ampliação da proposta de Schütze. Fomos, portanto, ao encontro dos estudos de Byington (2003, p. 33 - 34) quando ele nos diz que “[...] a pedagogia predominantemente racional está baseada na transmissão do conhecimento no nível exclusivamente consciente, sem a participação do *Self*”. Foi nesse momento que encontramos na *Pedagogia Simbólica Junguiana – PSJ*, elementos para esclarecer o lugar da sensibilidade e da reflexividade no campo da produção do conhecimento via subjetividade para as análises. A questão que se colocava era saber onde se encontrava a subjetividade: no consciente ou no inconsciente do sujeito?

De acordo com Byington, a diferença e o ponto crucial para se compreender tal perspectiva pedagógica estariam nas diferenças entre o *Ego* e o *Self*. “Para Jung, o *Ego* é o centro da Consciência e o *Self* é toda a personalidade, incluindo o *Ego*” (BYINGTON, 2003, p. 33). Ao definir-se como uma pedagogia do símbolo, a PSJ inter-relaciona o *Self* em sua

⁷ Mestra no programa de Pós-Graduação em Educação, na UFRN; Pesquisadora na Base de Pesquisa Grupo de Estudo em Corpo, Arte e Educação – GECARTE/UFRN e na Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente – PPGED/UFRN.

totalidade com o *Ego*, contendo-o em si, tendo-o como parte de si. Assim, além de racional, ela também passa a ser emocional, existencial e cultural.

Traduzindo esse conceito, Byington (2003, p. 33) afirma: “O *Self* é a soma de todos os conteúdos psíquicos, incluindo a identidade do *Ego* e do Outro no consciente e no inconsciente (na Sombra), os arquétipos e suas inter-relações” (fluxograma 2 a seguir).



Fluxograma 2♣ – Esquema do Self, segundo a Pedagogia Simbólica Junguiana (Byington, 2003).

Desse modo, o Ego (ego-outro, outro-outro) põe-se como o centro da Consciência. Esta por sua vez, de acordo com Jung (1921, apud BYINGTON, 2003) tem quatro funções (pensamento, sentimento, sensação e intuição) e duas atitudes (extroversão e introversão). O

* Essa figura foi criada pela Ms. Adeilza Bezerra para facilitar a compreensão dos conceitos apresentados por Byington (2003) a respeito da dimensão do Self segundo Jung (1921).

Self, portanto, é a soma de todos os conteúdos psíquicos, mais o ego, o arquétipo, a sombra (predominantemente inconsciente) na formação da personalidade. Para a PSJ, a atitude extrovertida e o pensamento compõem a Pedagogia do ensino predominantemente racional, enquanto a Pedagogia Vivencial trabalha o aluno na sua mais ampla dimensão, privilegiando também as funções do sentimento, da intuição e da atitude introvertida, abrangendo toda a personalidade, ou seja, todo o *Self*. “O aprendizado vivencial é a essência da pedagogia do *Self*” (BYINGTON, 2003, p. 34). Com a Pedagogia Simbólica Junguiana. Byington (2003) estendeu a concepção do *Self*, saindo da dimensão individual para o *Self* cultural e *Self* planetário.

Historicamente, ao longo dos séculos, argumenta Byington (2003, p. 63):

projetou-se no subjetivo o erro (ou seja, a incompatibilidade com a verdade) com tal intensidade que qualquer indício de subjetividade foi considerado um contaminador da verdade científica, qual um micróbio infectante numa sala de cirurgia. Projetaram-se ainda sobre o subjetivo, como características essenciais deste, todas as qualidades negativas da subjetividade, tais como inconsciência, preconceito, leviandade, irresponsabilidade, incapacidade, desonestidade, manipulação, falsidade, dramaticidade histriônica e outras tantas velhacarias. Enquanto isso, sobre a objetividade, projetaram-se defensivamente idealizadas todas as virtudes humanas, como a seriedade, a profundidade, a consciência, a honestidade e até mesmo a harmonia, que é tudo o que a objetividade sem a subjetividade não pode ter.

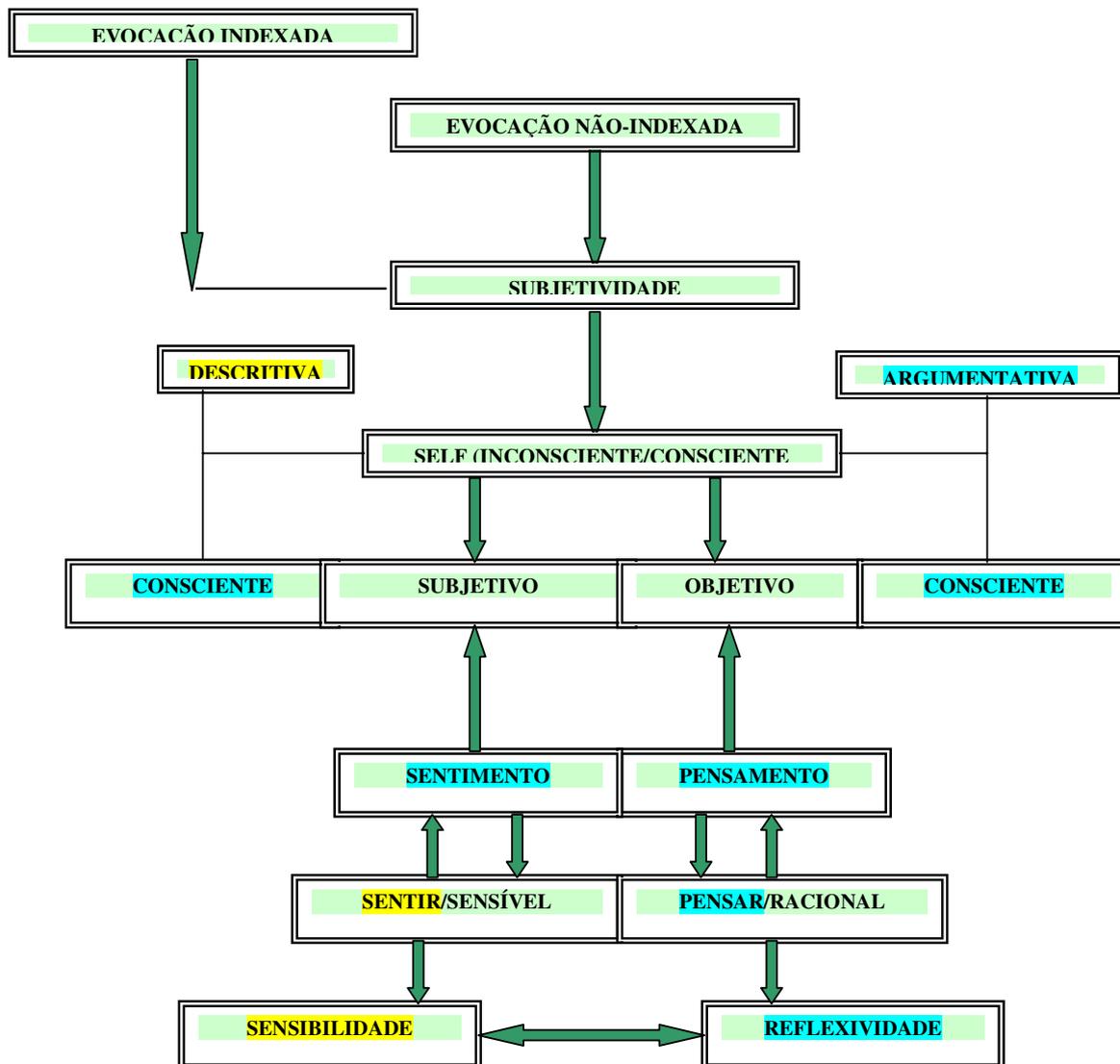
Ancorado em tais conceitos, surge uma nova representação (fluxograma 3, a seguir) da lógica seqüencial para ampliação da proposta configurando-se da seguinte forma: a subjetividade (fluxograma 4, a seguir) contemplaria tanto as evocações *não-indexadas* quanto às evocações *indexadas*, porque esse imbricamento ocorre no próprio *Self*, uma vez que este compreende o inconsciente e o consciente, ou seja, na dimensão do *Self* o subjetivo e o objetivo são complementares e interdependentes.



Fluxograma 3 – Representação da idéia* que gerou este estudo.

Assim, as evocações *não-indexadas* descritiva e argumentativa passam a estar no consciente/inconsciente. Desse modo, a evocação não-indexada descritiva é relativa ao subjetivo no Self, privilegiando o sentimento, fazendo brotar o sentir/sensível e, conseqüentemente, dando origem à categoria da Sensibilidade; enquanto a argumentativa estaria no objetivo, privilegiando o pensamento, em um pensar/racional e logicamente dando origem a categoria da Reflexividade.

* A idéia dessa representação esquemática foi idealizada por mim; pensada originalmente na posição horizontal.



Fluxograma 4* – Esquema apresentando a subjetividade como um *sistema complexo* em que a sensibilidade e a reflexividade dialogam na construção de conhecimento.

Ao dar visibilidade à sensibilidade e à reflexividade, não quero priorizar uma em detrimento da outra. Pelo contrário, quero dizer que as evocações *indexadas* e as evocações *não-indexadas* argumentativas também ecoam do saber sensível. Ao categorizá-las passou a ser visto a predominância da voz da sensibilidade nas evocações *não-indexadas* descritivas (D) e a predominância da voz da reflexividade nas evocações *não-indexadas* argumentativas

* Esquema criado pela Ms. Adeilza Bezerra.

(A). Os símbolos (*D*) e (*A*) acompanharão seus respectivos eixos-temáticos, contidos nos quadros em anexo 02 e 03, que serão aprofundados e debatidos detalhadamente em função de sua importância para a pesquisa na seção 3. Logo, o *trecho de informação produzida* (GONZÁLEZ REY, 2005c) na evocação indexada e não-indexada constrói um sentido subjetivo, porque nesse trecho pode-se

[...] ver os matizes de expressão, as emoções, a densidade e a amplitude do narrado, enfim, o envolvimento da pessoa com que foi expresso. Os elementos suscetíveis de interpretação e de construção nesse trecho são muitos, e não somente aqueles enfatizados na expressão intencional de quem está falando (GONZÁLES REY, 2005c, p. 49).

E o conceito de subjetividade vem no sentido de

explicitar um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação. Esse conceito nos permite transcender a taxonomia de categorias pontuais e fragmentadas [...]. A subjetividade como sistema permite-nos transcender tal fragmentação, bem como permite-nos representar um sistema cujas unidades e formas principais de organização se alimentem de sentidos subjetivos em distintas áreas da atividade humana (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 19).

O Self ainda traz a pesquisa, para além da dimensão subjetiva, uma relação com a narrativa, ou seja, o Self como narrador, nos coloca como co-autores de uma narração. Ao colocar a questão do Self como metafísica e epistemológica, Goolishian e Anderson (1996) abrem esse diálogo afirmando que houve interesse de muitos cientistas sociais em explorar as conseqüências de definir o *self* enquanto narrador, resultado este, advindo do processo humano de significado por meio da ação da linguagem. Os autores ainda dizem que em uma perspectiva pós-moderna, o *self*, por se relacionar com a concepção narrativa, transita na linguagem, e por estar na linguagem, criam-se significados e que, ao criar significados, narra-se histórias. “De uma forma mais simples, os seres humanos sempre contaram coisas entre si e escutaram o que os demais lhe contavam; e sempre compreendemos o que somos e quem somos a partir das narrações que nos relatamos mutuamente” (GOOLISHIAN; ANDERSON,

1996, p. 193). Desse modo, não passamos de co-autores de uma narração em constante mudança que se transforma em nosso si mesmo.

[...] o *self* não é um ator, uma descrição ou uma representação – como dá a entender a concepção metafísica ou existencial -, mas uma expressão cambiante de nossa narração, uma maneira de contar a própria individualidade (GOOLISHIAN; ANDERSON, 1996, p. 194).

E mais, “o *self* não é, então, a simples acumulação de experiência e tampouco é uma expressão de nossas características neurofisiológicas. Pelo contrário, é uma expressão, um ser e um devir através da linguagem e da narração” (GOOLISHIN; ANDERSON, 1996, p. 1950).

Após esse processo de análise e construção, algumas impressões foram lançadas diante de tais descobertas: a dimensão descritiva na evocação *não-indexada* corresponde a uma reflexão de mundo a partir da sensibilidade do narrador; o sensível também está presente, por uma relação dialética, na reflexividade; não há reflexão separada dos sentimentos e das emoções; o conhecimento acontece na interação subjetivo-objetivo; narrar à vida nos faz entrar em contato com a inteireza do nosso ser e de quem somos, em função das histórias socialmente edificadas que narra-se a nós mesmos e a outros; porque o ato de contar nossa história mobiliza o *sentipensar* para reconstruir no presente com sentimentos e idéias as experiências que a memória evoca de um passado. Como diz Cifali (2001, p. 112):

Um relato não é nem uma soma de informações, nem a descrição escrupulosa de um exterior no qual o autor não está envolvido. A concepção do relato remete forçosamente à nossa concepção do ofício. Não há relato se o portador da ação não assume sua subjetividade e nega o impacto do afeto em seu ofício. Essas duas condições são particulares e associam o relato à expressão, à autenticidade e à exposição de um ‘eu’ (CIFALI, 2001, p. 112).

Além dessas impressões, algumas questões também são pensadas para facilitar a compreensão das análises, tomando por base a subjetividade. De um lado, no âmbito da evocação indexada pode-se dizer que a evocação diz respeito ao fato e/ou acontecimento em si; podendo ser formuladas duas questões norteadoras: o que aconteceu? Qual é o

acontecimento? Por outro lado, na dimensão da evocação *não-indexada* descritiva, faz-se as seguintes questões para uma análise autobiográfica: como se sente os acontecimentos narrados? Como se experiencia esses acontecimentos? Que valores e opiniões se podem atribuir a eles? Já para a análise biográfica ou da narrativa de vida de um colaborador, podem-se fazer os seguintes questionamentos: como o colaborador sente/sentiu e/ou experiencia/experenciou o acontecimento narrado? Que valores e opiniões o colaborador atribui ao acontecimento?

Desde minhas inquietações, às impressões primeiras e, por último, às questões evidenciadas preliminarmente durante as análises, descobri que este estudo cada vez mais me aproxima dos estudos de outros pesquisadores que também abraçam a História de Vida como campo epistemológico e metodológico. É o caso de Passeggi (2006b) que, ao discutir sobre a elaboração do memorial de formação, sintetiza seu modelo de *mediação biográfica* em três questões organizadoras: *que fatos marcaram a minha vida intelectual e profissional? O que esses fatos fizeram comigo? O que faço agora com que isso me fez?*.

Ao retomar as questões, percebi a aproximação das mesmas às questões formuladas por mim para compreender e situar as narrativas segundo o modelo proposto por Schütze (op.cit). Podemos até inferir, por analogia, que a primeira questão proposta pela pesquisadora corresponde às questões formuladas por mim para a evocação *indexada* e que as demais questões dizem respeito às questões pertinentes à evocação *não-indexada*. Contudo, ressalto como foco para dar mais visibilidade à sensibilidade e sua relação dialética com a reflexividade, ou seja, entendo que não há produção objetiva distanciada da sensibilidade. Tanto o sentimento quanto o pensamento contribuem para a objetivação da subjetividade. Portanto, ambos são produtores de conhecimento.

Ao mergulhar em minhas análises a partir da proposta de Schütze, envolvido por uma visão interdisciplinar e multirreferencializada, ampliei o meu modo de conceber os sentidos subjetivos das análises, colocando também a amplitude da abordagem metodológica das histórias de vida e o grau de abrangência desta na produção de conhecimento, que tanto dialoga com a lógica do conhecimento sensível quanto com a lógica do conhecimento racional.

SEÇÃO 2 - A corporeidade nas histórias de vida entrelaçadas entre si

Sentir-se partícipes/autores de uma narrativa, da construção dos relatos históricos, é uma das vias que dispõem os indivíduos e os grupos humanos para tentar atuar como protagonistas de suas vidas, incluindo a reflexão de como emergimos como sujeitos, de como somos *participantes de e participados pelos* desenhos sociais (SCHNITMAN, 1996, p. 17).

Antes de falar das histórias de vida de alguém, é preciso situar esse alguém na sua condição, no seu espaço e no seu mundo. Primeiramente, é preciso saber que a essência do homem é uma essência histórica, que se conforma na ação dialética de dois pólos, homem e mundo (GONÇALVES, 1994). Sua condição inicial o coloca no mundo pela via corpórea, ou seja, o corpo do homem viabiliza a sua presença no mundo e nos faz perceber “que somos corporeidades imersas em relações sociais de construção de significações/sentidos para o viável (e até o inviável!)” (ASSMANN, 1996, p. 138).

Portanto, é através do corpo que, são escritas as vivências de cada um como primeiro espaço de comunicação. “São corpos que existem e se comunicam, criam histórias de vida e a história de vida de cada um” (ALVES, 2006, p. 52). O ser humano percebe e é percebido por sua existência corpórea; e, dessa maneira, pode agir e interagir com a realidade existencial; pois, o homem é uma unidade que pensa, sente e age; ou seja, o vivenciar está imbricado na condição de corpo no mundo, de sujeito encarnado, no qual, tudo aquilo que vivemos é incorporado por nós. Assim, todo corpo expressa a história acumulada de uma sociedade que nele imprime seus valores, seus princípios, suas convicções e seus sentimentos que alicerçam a vida social (GONÇALVES, 1994).

Nossa história de vida é construída em tempo cronológico, ou seja, presente, passado e futuro, e fundamentalmente em um tempo vivenciado, tempo da existencialidade (ALVES, 2006). Por isso é que, de acordo com a autora é, “na existencialidade, no viver e conviver que vamos incorporando diferentes aspectos organizacionais, afetivos e emocionais de nossas sociedades” (ALVES, 2006, p. 52). Desse modo, o corpo relaciona o homem com as histórias de suas vidas em um processo de incorporação não apenas individual, mas também, coletivo.

Ao estar presente no mundo como corpo que é, o homem cria histórias que vão sendo incorporadas e que não são apenas individuais, pois emergem nas relações com outros indivíduos, tempos e espaços, construídas numa forma

individualcoletiva. Assim, o modo de ser, existir e se expressar em um tempo presente mantém relação com outros espaços/tempos da vida (ALVES, 2006, p. 56-57).

As histórias de vida trazem em seu cerne, as interações dos corpos com o mundo, pelos seus diálogos e relações, em uma essência histórica, colocando do mesmo modo o sujeito em tal condição. Essa visão histórica e marxista liga e relaciona o sujeito e sua própria história, e, portanto, a sua história de vida. De acordo com Gonçalves (1994, p. 59), o “homem é um ser essencialmente ativo, que cria a realidade material e social em que se insere, ao mesmo tempo em que essa realidade age sobre ele, constituindo sua essência histórica”. A essa concepção de sujeito, pode-se ainda, acrescentar a corporeidade humana advinda do pensamento de Merleau-Ponty que o põe em um *status* de totalidade, ou seja, compreendendo-o de forma integral.

O homem é um ser-no-mundo e só pode ser compreendido ‘a partir de sua facticidade’. O homem, para ele, é ambigüidade. Nele estão presentes os dois mundos – o mundo do corpo e o mundo do espírito -, numa tensão dialética, sendo, ao mesmo tempo, interioridade e exterioridade, sujeito e objeto, corpo e espírito, natureza e cultura, num movimento que é a própria vida e o tecido da história (GONÇALVES, 1994, p. 65).

Assim sendo, pelas interações dos corpos, no mundo, ou seja, dos homens como seres-no-mundo que, se relacionam uns com os outros, vivem sua vida, e criam suas próprias histórias, num processo de formação é que pretendo abordar neste capítulo, relacionando a corporeidade e as histórias de vida.

O homem é um ser histórico, pois “se constrói e amadurece em um processo permanente de interação progressiva entre as experiências de gerações passadas e as atividades do presente, que vão permitir sua projeção no futuro como um ser cada vez mais perfeito, completo e realizado” (PORTO, 2005, p. 129-130). Assim, o “homem se faz homem com o homem, [...] e são as interações entre indivíduos que permitem a permanência da cultura e o progresso da sociedade. O ser humano é, ao mesmo tempo, singular e múltiplo” (ibidem, p. 130). A importância das histórias de vida no campo da Educação, para além dos trabalhos de pesquisa-formação, pode se verificar na possibilidade de despertar a

“*sensibilidade para a história do aprendiz e de sua relação com o conhecimento*, enquanto as formações contínuas abrem-se ao reconhecimento da experiência” (JOSSO, 1999, p. 13).

Bolívar (2002) dá o exemplo das histórias de vida profissionais mescladas ou cruzadas, dizendo que elas configuram a *história biográfico-institucional* do centro escolar. Isso se faz perceber e constatar que, tal exemplo se direcionava à instituição escola, em que se colocam os relatos de vida em relação uns com os outros; e que nessa pesquisa, apesar de se fazer o mesmo, o objeto de conhecimento direciona-se à formação profissional de dois professores, de certa forma, independentes entre si, ou seja, que não estão juntos em uma instituição qualquer. Outra constatação é que, enquanto nas histórias de vida cruzadas, o autor cita que os participantes têm um relato comum, por terem vivido uma história compartilhada, Claro e eu, apesar de termos tido compartilhado alguns momentos vividos em nossas histórias, nossos relatos foram totalmente individuais e independentes. Desse modo, penso que o modelo das histórias de vida cruzada sugerida por Bolívar (2002), teria sim a sua utilidade observando os detalhes a serem considerados. Porém, preferiu-se utilizar os conceitos e o modelo⁸ de Josso (2006a).

Para Delory-Momberger, a experiência e as narrativas sintetizam o homem, de certa forma, em sua corporeidade; pois, o “que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363). É importante ainda, mostrar em que dimensão se dá as aprendizagens e o sujeito da narrativa nas histórias de vida. Souza (2005, p. 71) esclarece, ao pontuar que as aprendizagens são marcadas pelas histórias de vida e as narrativas de formação,

tanto na dimensão pessoal quanto profissional, e entrecruzam movimentos potencializadores da profissionalização docente, as quais inscrevem-se na história de vida de cada sujeito, na dimensão do ator e autor de sua própria narrativa de formação.

As histórias de vida, ainda, estabelecem um equilíbrio de competências e demandas por implicar um processo reflexivo de explicitação e apropriação. “Reconhecer o adquirido

⁸ O modelo de Christine Josso trata das *figuras de ligação* estabelecidas e criadas metaforicamente nas histórias de vida entre o pesquisador e os outros envolvidos no processo autoformador. Está contido no artigo “As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras”, escrito pela própria autora.

significa, então, tomar consciência do já conhecido, explorando sua identificação e aceitação” (BOLÍVAR, 2002, 178).

São os elos, contidos nas histórias de vida, que possibilitam as cumplicidades formadoras dos sujeitos, laços que reconstrói oral e depois escrita, da história de seu formar; trabalho esse que, visa a análise e a “interpretação da escuta e do diálogo; uma pesquisa de compreensão; uma confrontação das sensibilidades e das idéias; e finalmente das comparações entre relatos, épocas, gêneros, percursos culturais, origens sociais” (JOSSO, 2006a, p. 375).

Para a autora, a logicidade recai sobre a vida quando se sabe que elas se constituem com uma multiplicidade de ligações bio-psico-sociais e com constituição de relações, em suas dimensões individuais e coletivas, entre acontecimentos materiais e psíquicos de nossas vidas. “De tal modo que, etimologicamente falando, não há grupo humano sem mitologia fundadora das ligações com o cosmos; ligações por sua vez fundadoras dos elos sociais” (JOSSO, 2006a, p. 375). Há aqui, uma interconexão existente entre a ciência (bio), subjetividade (psico) e processos culturais (sociais), recursivamente interconectados. Schnitman (1996, p. 11) complementa afirmando que: “Tanto a ciência como a cultura são processos *construtores de e construídos por* processos sociais”. De modo que, tais ligações advêm da necessidade do homem, antes de tudo, ou seja, pela sua própria essência, de interagir-se, de relacionar-se também, pela via do sensível, expressivo, criativo, para além de seus desejos biológicos, social e cultural.

A inevitabilidade dessas ligações legitima ainda mais o processo metodológico de entrelaçar as histórias de vida para a (auto) formação. Esse entrelaçar é constituído de elos que nos atam e desatam quando necessários. Um dos aspectos que Josso (2006) coloca é que, têm-se um primeiro desafio que a pesquisa dos elos forneceu dando forma, como quando revisita-se nossa história para obter o que pensamos ter colaborado para tornarmos o que somos, do que sabemos do nosso ambiente e de nós mesmos para tentar se compreender melhor. Assim que decidi realizar essa retrospectiva pelas histórias de vida, estabeleci os elos que nos habitam (JOSSO, 2006a). “O exercício de rememoração e interpretação de si mesmo é ‘autopoiético’, ou seja, portador da reinvenção de si” (PASSEGGI, 2006, 71). Em outras palavras, tais elos habitáveis em nós, também fazem nos reinventar e nos recriar.

Entre os laços característicos dos relatos de vida, de acordo com a autora, como os *laços de parentesco, laços transgeracionais, laços geracionais, laços profissionais e laços simbólicos*, detectam-se que os laços profissionais determinaram a pesquisa em questão. Um dos primeiros laços que atei com Claro aconteceu no nosso encontro, no ano de 1986, eu

como aluno e Claro como professor de dança, onde ele explorava o seu método. É esse momento charneira que dá início aos laços que irão atar as duas trajetórias de vida, como pode ser observado no quadro de número 01, apresentado no final deste capítulo, ilustrando todo o percurso autoformativo. Desde a prática esportiva, enquanto atleta, passando pela dança como bailarino à docência na área da Dança.



Imagens 03, 04 e 05. Atleta de atletismo (1983), bailarino profissional do Ballet Teatro Guaíra (1992) e professor de Dança na Universidade Federal do Rio grande do Norte (2007), respectivamente.

Portanto, percebi que o laço manteve-se sempre forte, mesmo durante a minha mudança de cidade para me profissionalizar como bailarino na cidade de Curitiba no ano de 1989, em seguida em Portugal, em 1994. Retornei à cidade de Curitiba para iniciar a docência em 2001, e finalmente o reencontro na cidade de Natal, em 2003. No retorno a Natal, como professor de Dança e Expressão Corporal, na UFRN, pude reforçar os laços estabelecidos com Claro. Primeiramente na experiência acadêmico-docente nos momentos de substituição em algumas de suas aulas, e na experiência de pesquisa quando ele se tornou meu orientador de Mestrado em Educação. Apesar de ter sentido desde o início de minha carreira profissional, como bailarino, o valor e a importância desse laço profissional com Claro, passei a perceber, também, o peso e a valia de um laço familiar para minha vida. Quanto a isso, Josso (2006a, p. 377) afirma que os laços profissionais “ocupam um lugar privilegiado tão importante quanto os laços de parentesco e de aliança”. Para a autora, existem duas razões pertinentes para a existência e a importância desses laços. Um deles diz respeito aos elos simbólicos, relacionados à essência da atividade profissional, que cada um conserva; e o outro é relativo

ao tempo passado no local de trabalho e os elos inevitáveis por meio dos quais esse tempo é preparado, ocasionando variadas negociações e acertos dessas ligações únicas.

As trocas e as ajudas nessa relação ultrapassaram os limites profissionais, fornecendo-me suporte e referência na docência, quanto aos valores formativos do sujeito individual, social e profissional. Delory-Momberger (2006, p. 366) acrescenta que as histórias de vida são “um projeto de realização pessoal que pode adquirir diferentes formas: social, profissional, cognitiva, existencial etc.”. Assim, ao trabalhar as histórias de vida como um instrumento de (auto) formação, possibilitou-me a reflexão e a problematização da essência de si e do outro na docência e as trocas intersubjetivas formadora dos sujeitos.

As narrativas abriram uma dimensão para a pesquisa como um lugar subjetivo de reflexão, aberta “à autoformação, à socialização de saberes experienciais, à problematização das representações de si mesmo, do outro e do mundo acadêmico e profissional” (PASSEGGI, 2006a, p. 66). De modo que, toda pesquisa, e ainda com as narrativas de vida, produzem conhecimento dirigido à educação e formação do sujeito. É imprescindível que se saiba que tais saberes e conhecimentos “nunca escapam nem se elevam soberanamente acima dos processos auto-organizativos corporais. [...] Todo conhecimento é um texto corporal, tem uma textura corporal.” (ASSMANN, 1996, p. 143). Portanto, a reflexão autoformativa fornecida pela narrativa passa, pela subjetividade que é, também, essencialmente corpórea. O corpo evidencia-se e habilita-se como instrumento cognoscível, compreendendo-se na irreversibilidade da aliança entre natureza e cultura (GREINER, 2005). Assmann (1998, p. 36) referindo-se à aprendizagem pelo corpo, afirma que “a palavra ‘mente’ deveria ser entendida de forma encarnada”. Tal condição do corpo, também condiciona o indivíduo nessa relação natureza e cultura.

A auto-organização físico-orgânica constitui em nós, que somos seres bio-sócio-culturais, um processo autopoiético (um autofazer-se) unificado com as formas simbólico-lingüísticas, mediante as quais se manifesta nosso estar-vivo e nossa persistência em continuar vivendo e anelando sempre por mais vida (ASSMANN, 1996, 143).

Mariotti (2000, p.76) a respeito de Maturana comenta que “[...] o processo cognitivo é uma construção dinâmica e inerente ao fluxo da vida, ao processo de viver. [...] Viver é conhecer e conhecer é viver. A vida é um processo de conhecimento”. Desse modo, a vida é um sucessivo processo de aprendizagem, entendida e organizada em uma teia de inter-

relações, interdependência e emoções, que não só enriquecem, mas significam as histórias de vida para a (auto) formação.

De acordo com Nóvoa (1988), a formação de adultos, e no nosso caso como professor, tem que ser pelas suas próprias reflexividades críticas, ou seja, na construção da sua própria formação apoiada na sua retrospectiva de vida. É por isso que, a formação do sujeito não se dá pelo outro, mas pelas suas próprias reflexões dos percursos de vida, em que as histórias de vida e o método (auto) biográfico aparecem como o meio viável a (auto) formação. O autor ainda diz que,

Gaston Pineau considera as histórias de vida como um método de investigação-ação, que procura estimular a auto-formação, na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva (NÓVOA, 1988, p. 116).

Ao entrelaçar nossas histórias de vida, procuro deixar evidente qual o intuito da construção da memória de vida, para assim, formar-se e ganhar projeção para o futuro. Por isso, é crucial fazer com que as histórias de vida não assumam um papel psicanalítico, mas pelo contrário, sociocultural e antropossocial; porém apoiada pela psicologia e a sociologia reciprocamente. Interessando apenas que “o indivíduo construa a sua memória de vida e compreenda as vias que o seu patrimônio vivencial lhe pode abrir: ao fazê-lo no presente, ele está a formar-se (emancipar-se) e a projectar-se no futuro” (NÓVOA, 1988, p. 125); situando-o como sujeito imbricado socioculturalmente e em direção a autoformação.

Ao rememorar, se reconstrói a história do percurso de vida relatado. Por isso, é necessário, segundo Josso (2006a), que se chegue a um momento charneira nessa reconstrução e que se procure entender como a história se articula enquanto processo de formação; processo este que, “pode ser depreendido mediante as lições das lembranças que articulam o presente ao passado e ao futuro” (JOSSO, 2006a, p. 378).

Foi, portanto, na reconstrução de minha história de vida que pude aclarar e perceber que o momento charneira responsável pelo processo autoformativo, foi proporcionado, também, por uma pessoa. O encontro com o professor Claro, no ano de 1986, desencadeou o processo de formação, inicialmente profissional, e ao longo da minha vida foi refletindo-se na minha forma pessoal de me conceber como sujeito reflexivo. Torna-se evidente que a pessoa charneira nesse processo tenha sido o professor Claro.

Essa articulação, provocada pelo entrelaçamento da minha história de vida com a história de Claro, e sobre a qual posso hoje fazer conexões formadoras entre o passado e o futuro, revelou-se no caminho escolhido e percorrido por mim enquanto pessoa, e especialmente, como profissional.



Imagens 06 e 07. Participando com o Grupo de Estudos de Natal no Congresso de Educação na cidade de São José dos Campos-SP (1988) e na casa de Claro compartilhando saberes (2008), respectivamente.

Tal caminho trouxe a dança como o veículo ressignificador do corpo, de um corpo sensível e consciente, e ao mesmo tempo o meio, ou a prática que viabilizou uma profissionalização geradora de uma docência reflexiva e crítica. No entanto, foi nesse caminho autoformativo, proveniente de descoberta do meu corpo e da dança e na passagem da dança à docência, na busca de uma práxis humanizadora da docência, que pude me colocar como ator constituído e constituinte do social enquanto sujeito (auto) formador existencial.

Assim, os elos contidos e provocadores de mudanças formadoras, podem ser tanto bons quanto maus; segundo Josso (2006a, p.379), “não são bons nem maus em absoluto, evidentemente, mas que são tidos como tais para nós”, pois trazem no ato da reconstrução da nossa história, o aparecimento de alguns *nós invisíveis*, provocando as tomadas de consciência do que nos faz mover, refletir, interessar, atrair e conduzir na busca da compreensão de si. A percepção desses nós invisíveis estabeleceu elos em nossa própria história, como no entrelace delas.

Para a minha formação, alguns desses nós invisíveis puderam ser detectados quando percebi que através da corporeidade pude sentir a consciência da inteireza do meu corpo,

alçando-me ao encontro do que se denomina de *si mesmo*, e a uma docência progressista-reflexiva. Os nós invisíveis encontrados no enlace de nossas histórias corresponderam aos momentos que tomamos consciência da expressividade e sensibilidade contidas e transformadoras do corpo; uma conscientização (trans) formadora.

As histórias aqui entrelaçadas fornecem, pelos saberes formais e informais, uma conscientização que tornou possível determinar novas relações com o saber e com a formação. Para Delory-Momberger, tais “saberes *internos* possuem um papel primordial na maneira como os sujeitos investem nos espaços de aprendizagem” (2006a, p. 361).

As histórias de vida, para além de formar o sujeito pessoal e profissionalmente, ditam as dimensões do ser-no-mundo (JOSSO, 2006a), estabelecendo elos bio-psico-sociais. A experiência que advém do homem como ser-no-mundo é a experiência perceptiva. O homem abre-se a realidade do mundo pelos sentidos corporais, no mesmo momento em que ele é transformado em matéria subjetiva pelo *Eu* que percebe (GONÇALVES, 1994). Compreendo mais uma vez, as histórias de vida como um diálogo relacional com a corporeidade pelas dimensões do ser-no-mundo. De tal maneira que, Gonçalves (1994, p. 102) esclarece tal condição dizendo que “[...] – Afirmar que a corporeidade é a forma de o homem ser-no-mundo; não implica uma negação da transcendência e imortalidade do espírito, mas a afirmação de que é impossível a existência do homem no mundo sem um corpo”. E também:

Ser-no-mundo com o corpo significa estar aberto ao mundo e, ao mesmo tempo, vivenciar o corpo na intimidade do Eu: sua beleza, sua plasticidade, seu movimento, sua harmonia, cansaço, recolhimento e contemplação. [...] Ser-no-mundo com o corpo significa a presença viva do prazer e da dor, do amor e do ódio, da alegria e da depressão, do isolamento e do comprometimento. Ser-no-mundo com o corpo significa movimento, busca e abertura de possibilidades, significa penetrar no mundo e, a todo momento, criar o novo. Ser-no-mundo com o corpo significa a presença viva da temporalidade, que se concretiza, primeiramente, por um crescer de possibilidades, ao atuar no mundo, e, depois progressivamente (GONÇALVES, 1994, p. 103).

Esse conceito é de suma importância e pertinente para o capítulo aqui desenvolvido, pois a autora articula o ser-no-mundo com as dimensões do sensível. Ora, o sensível nada mais é que, parte integrante da corporeidade, da condição corpórea e sua subjetividade sensível. “Perceber, como compreende Merleau-Ponty, é estar envolvido na experiência da percepção, da sensibilidade” (ALVES, 2006, p. 44). Pois, é na estrutura dos seres vivos que

se realiza o fenômeno da percepção (MARIOTTI, 2000). Quer dizer, a sensibilidade vem fundar uma relação viva, que nada mais é que a relação de unidade do homem com o mundo (GONÇALVES, 1994). Empreendendo em um olhar fenomenológico para a corporeidade, para o que é sentido, e não racionalizado e contado numericamente, mas que, além disso, está na história e na memória de cada um. Alves (2006, p. 43) reforça o pensamento, deixando a seguinte reflexão:

Praticar o exercício da compreensão a partir do olhar que conhece sentindo e que sente conhecendo, parece-nos um caminho interessante. [...] O conhecer, nesse sentido, não está mais atrelado a um olhar racionalista clássico que mede, analisa, compara, que enxerga o contexto como coisas a serem examinadas, mas como situações formadas por sujeitos com desejos, necessidades, intencionalidades.

Assim, colocando as histórias de vida e as narrativas como algo relativo à forma como o sujeito incorpora o mundo, pode-se relacioná-las com cada dimensão do ser-no-mundo, proposta por Josso (2006a), aos sujeitos da pesquisa e às categorias pertinentes. As dimensões são regidas, primeiramente, por “duas dimensões *sine qua non* de nosso ser no mundo” (JOSSO, 2006a, p. 380), o *ser de carne* e o *ser de atenção consciente*.

Josso (ibidem) propõe o *ser de carne* como o *Locus* e a base de sete outras características do ser que virão a ser contextualizadas durante todo o capítulo. Essa ancoragem na *carne, no corpo*, é o que o mantém ligado às dimensões físicas, espaciais, temporais e químicas de nosso universo, na condição de ser, em ligação e como parte do ecossistema terrestre.

Na análise das histórias de vida do pesquisador e do colaborador, essa identificação com o *ser de carne*, em seus relatos, aparece com grande força, por se tratar notadamente de dois sujeitos que vivenciaram e vivenciam, profundamente, os seus corpos. Corpos que estiveram e estão sempre em contato com a atividade física, com as práticas corporais e especialmente, com a dança. De modo que, o contato com a corporeidade, a consciência corporal ressignificando o próprio corpo e a práxis da Dança, levando a um caminho autoformativo, na vida de ambos os sujeitos, permite identificar de maneira clara o enfoque no *ser de carne*, do qual fala Josso, nesta pesquisa sobre e para a formação.

A segunda dimensão essencial ao ser-no-mundo é o *ser de atenção consciente*. Aquela que proporciona a percepção de si, ou seja, a “possibilidade de construção de um

conhecimento de si” (JOSSO, 2006a, p. 380). A atenção necessária a nossa sobrevivência, tanto no ambiente cultural quanto natural, onde se vive; relacionando e reciclando as informações recebidas durante nossas vidas, aprendendo assim, ao longo dessa existência. Ela diz respeito também às reflexões e questionamentos que se toma a respeito, e do que surge, de nós. Nesse caso, as várias buscas e tomadas de consciência no intuito da *sobrevivência* do corpo, de maneira reflexiva e consciente, e a conscientização (trans) formadora da auto-superação advinda da consciência corporal traduzem o empenho do ser de atenção consciente em mim e em Claro.

Aqui, a autora se aproxima de forma inegável da corporeidade, ao trazer para nós, o *ser de sensibilidades*, o *ser de emoções* e o *ser de afetividade*. O primeiro mostra-se mais próximo do ser de carne. Para Josso (2006a, p. 381), é pelo ser de sensibilidade que manifestam-se “todos os laços ‘agradáveis’ e ‘desagradáveis’ que vivemos no cotidiano em ligação direta com as sensações corporais que se exprimem em todas as nossas atividades conosco e com os outros”. Tais laços possibilitaram as mais diversas sensibilidades que compõe e formam o sujeito, pois, por serem mobilizados pela intencionalidade, o ser de atenção consciente; também mobilizou-se nesse sentido, por estar atento e em contato com os efeitos de nossos sentidos.

Talvez essa tenha sido a dimensão mais experienciada dos sujeitos, ao abordarem as idéias que organizaram a compreensão deles mesmos, do outro e do vivido. Portanto, as sensações corporais contidas no ser de sensibilidade trouxeram, para mim, diversos e importantes laços vividos no meu cotidiano e que, sem dúvida, contribuíram para a autoformação, como: o prazer adquirido pelo experimentar da dança como bailarino; os momentos de dificuldades e rupturas geradoras, também, da auto-superação com relação ao pré-conceito que a sociedade tinha e tem para com os homens que praticassem e praticam a dança, assim como em algumas as práticas corporais que venham a ter uma estética similar à dança, ou que não se enquadrem aos moldes ou aos valores pré-estabelecidos pela sociedade, como atividade exclusivamente masculina ou feminina; a ansiedade, os medos e as inseguranças geradas pela dúvida inicial de ser bailarino; ter a dança como fomentadora do prazer à docência pela própria vivência experienciada. Do mesmo modo, as experiências negativo-formadoras advindas das diversas práticas vivenciadas, para Claro, proporcionaram situações desagradáveis e ao mesmo tempo formadoras; o prazer que ele sentiu pela conscientização do seu corpo; a dança motivando-o no desejo de superação; ao mesmo tempo a difícil aceitação da dança no encontro consigo mesmo no início de seu viver, e que viria a ser sua maior paixão na vida.

Graças a essa atenção consciente orientada por nossa intencionalidade, nós podemos estar em contato com os impactos de nossos sentidos sobre nosso ser de carne e, evidentemente, sobre os efeitos em cadeia que eles provocam em termos de emoção, de imaginação, de cognição e de ação (JOSSO, 2006a, p. 381).

O *ser de emoções* liga-se diretamente ao ser de sensibilidade e assim como ele, também, estabelece um estado de desvelo, sem que seja afastado, mas pelo contrário, dos efeitos do ser de afetividade, do ser cognitivo e do ser de imaginação. “A inscrição corporal das emoções não impede que ele encontre suas origens em dimensões menos carnis” (JOSSO, 2006a, p. 381). Aqui, os estados representativos das emoções relacionam-se, por exemplo: a irritação a algo, ao prazer, a cólera, ficar alegre ou triste em relação a alguma coisa que se relaciona a nós, encantados ou decepcionados. Até mesmo, quando, de forma contagiosa, essas emoções provocam reações idênticas, desencadeando várias dificuldades relacionais. Por isso é que

a emoção caracteriza o estado do sujeito ante toda ação, ou seja, as emoções estão estreitamente associadas às ações, por meio das quais caracterizam o sujeito no espaço de suas relações sociais, entrando assim no cenário da cultura (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 242).

Ao enfatizar a cultura, também, como algo relativo à emoção, não só amplia-se o espaço que a emoção transita, como situa o sujeito no lugar que a produz. Com intuito ilustrativo, observei o quanto foi curioso perceber e constatar como a cultura interferiu e se situou como tal espaço, tanto em mim quanto em Claro, influenciando, conforme já foi dito lá no ser de sensibilidade, na auto-superação do pré-conceito que a sociedade colocava nos homens que viessem a praticar a dança, bem como nas práticas corporais que se relacionavam à mesma estética da dança; e a difícil aceitação que a dança gerou, devido a sua condição do ponto de vista cultural, para Claro, no encontro consigo mesmo no início de seu viver.

Sendo assim, tornou-se evidente que, os exemplos relacionados e que geraram-se no ser de sensibilidade, por estarem, como Josso (2006a) coloca, diretamente ligado a ele, tornam-se então, submissos ao ser de emoções e considerados exemplarmente.

A autora traz para a reflexão em estudo, mais uma dimensão do *ser*. O *ser de afetividade*. É no ser de afetividade, e não no ser de emoções, que se encontra uma similaridade na significação relacionada com a expressão criada e utilizada por mim, na seção 03, que denominei de *tendência narrativo-emocional*. Josso (2006a, p. 381) diz que, “a tonalidade dos relatos é, em geral, dada por esse ser de afetividade combinado com o ser das emoções. Contudo, o ser de afetividade está associado também e, intimamente, ao *ser de cognição e de memória*”.

Quer dizer que, estaria relacionado, para além dos laços construídos, mantidos ou quebrados no círculo de valorizações que se interioriza de forma não consciente ou que se opta após uma reflexão, com o apego ou o comprometimento com algo e relativo ao sentimento. Sua relação é estabelecida com a *tonalidade* e o comprometimento em relatar ou escrever, por exemplo, uma narrativa, que para mim, deu origem ao sentido reflexivo e sensível advindo dos eixos temáticos.

A importância do sensível, e em especial da afetividade, vêm compor o sujeito nas ditas relações e elos, tanto no conhecimento do caminhar para si e da formação, quanto no processo cognitivo gerador de conhecimento. Essa constatação é posta de forma clara, quando Tacca (2005, p. 220) afirma que, segundo Vigotsky, “o desenvolvimento do sujeito integra-se com os sistemas dinâmicos afetivos e cognitivos de forma indivisível”, ou seja, não há estatismo na unidade cognição-afeto para o desenvolvimento humano.

Ainda em relação ao ser de afetividade, pode-se perceber que sua relação e essência transitam pelo mesmo patamar que o ser de emoções; isso porque, a autora enfatiza de forma bem clara que o ser de afetividade, assim como o ser de emoções, “engendra efeitos mais ou menos apreciados sobre nosso ser de carne” (JOSSO, 2006a, p. 381), coloca portanto, a corporeidade em diálogo, mais uma vez, com as histórias de vida.

Portanto, a respeito dos laços já citados, das valorizações inconscientes do interiorizar ou escolhidos após uma reflexão, pode-se dizer que esses valores levaram-me a uma docência refletida e (auto) formadora, mediada pela subjetividade reflexiva que permeou a práxis docente, e a subjetividade sensível presente na dança que, do mesmo modo, encaminhou à autoformação profissional e docente.

Ainda na direção dos conceitos de Josso (2006) sobre as dimensões do ser-no-mundo e a temática dos elos de ligação, tecerei algumas considerações sobre o *ser de cognição e de memória*. Esse ser de cognição e de memória nos remete à própria pesquisa, relativa às histórias de vida, ou seja, ao trabalho direcionado ao processo interpretativo das análises que o relato pede, referente aos fatos da vida de uma pessoa. Josso (2006a, p. 382) complementa,

afirmando que o “ser de cognição é, bem entendido, totalmente solicitado em um procedimento que visa analisar, compreender e interpretar os processos de formação e de conhecimento que estão operando na vida relatada”. Os laços criados pelo ser de cognição aparecem bem no cerne da pesquisa-interpretação, soltando ou desatando os acontecimentos atados em interpretações presas no passado recente ou longínquo, para trazer os fios condutores. Por isso, no relato, o ser de cognição não se exprime apenas pela via da razão, ou sob a condição de um ser racional no propósito científico da palavra (JOSSO, 2006a). Mas, também, devido ao fato de que quando narramos, utilizamos referenciais para fomentar o conhecimento de si, dos outros e do meio ambiente como fontes lógicas para nós mesmos. O que possibilita simbolizações poéticas geradas no *ser de imaginação*, pois o “trabalho biográfico não tem que julgar o valor do sentido construído, introduzindo uma hierarquia entre o sentido fundado sobre laços estabelecidos entre as teorias socialmente validadas e as realidades em consideração” (JOSSO, 2006a, p. 382). Assim, o ser da imaginação esteve sempre presente no relato, ao ressaltar os momentos e as peças de dança que, tanto Claro como eu experienciamos: as mudanças de lugares e de grupos de dança; o desejo que senti de criar as minhas próprias técnicas e transformá-las em método; o meu projeto para voltar a Natal no intuito de cursar o mestrado; o ser professor da graduação na área de dança; a perspectiva de um futuro doutoramento; os cursos e viagens que Claro fez ministrando seu método; o desejo que o fez levar o seu método às escolas e a um curso de Pós-Graduação etc. “Enfim, esse ser de imaginação se manifesta em sonhos e em projetos que demarcaram a existência ou que permitem formular outros sonhos e projetos” (JOSSO, 2006a, p. 382).

É percebido aqui então, todo o processo de análise, compreensão e interpretação do pesquisador, que geraram as categorias advindas das narrativas de vida envolvidas nesta pesquisa; entendendo mais claramente que o ser de cognição e o ser de imaginação estão amplamente envolvidos na busca do conhecimento necessário à autoformação e à formação profissional e docente dos sujeitos da pesquisa; no rumo da pesquisa e na metodologia utilizada; nos elos que foram atados e que mais aproximaram os sujeitos e que levaram a (auto) formação; nos elos que foram preciso ser desatados dos distanciamentos entre ambos; contribuindo de maneira imprescindível na formação das categorias pelos fios condutores que levaram a formação.

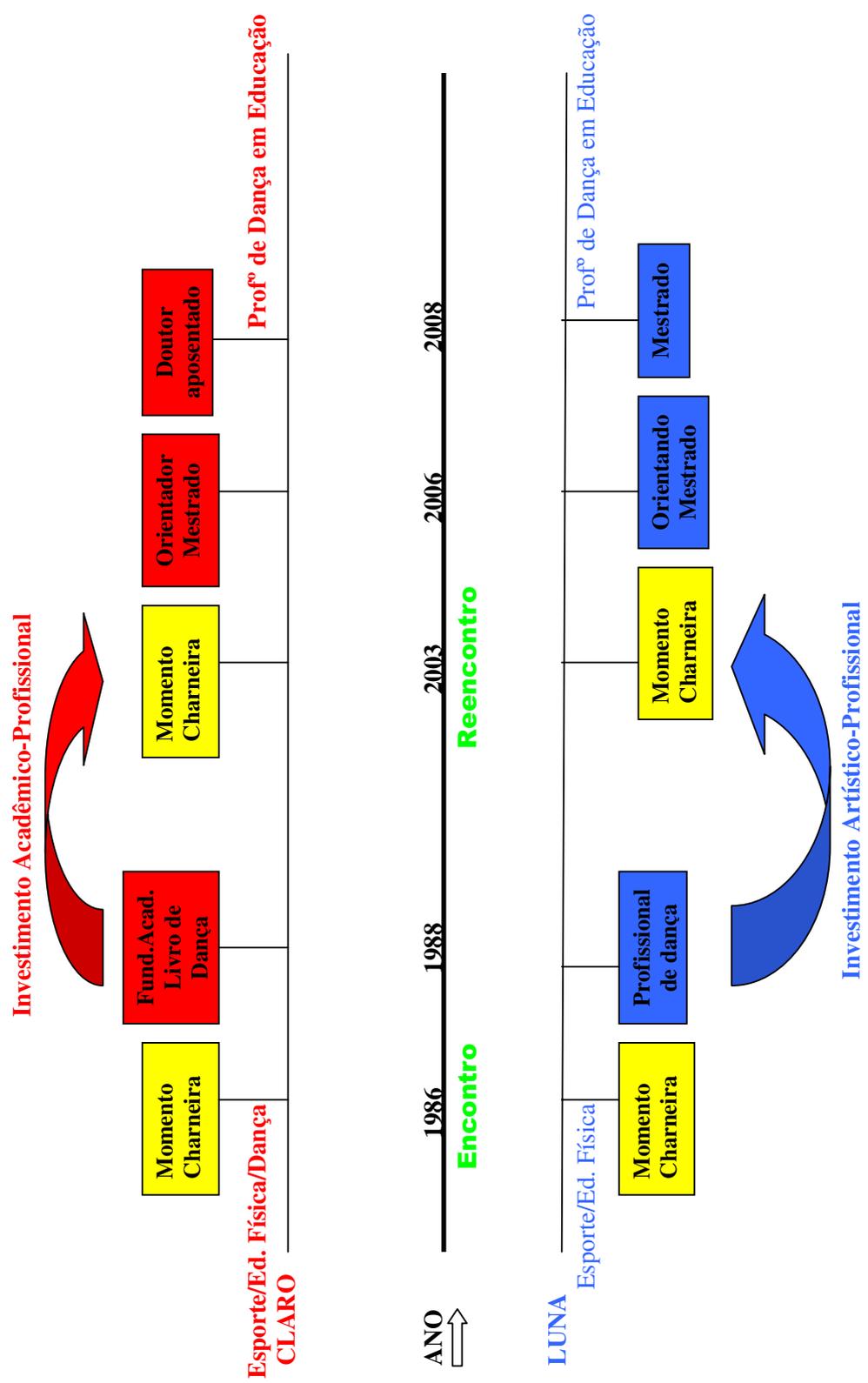
Para colocar em prática ou em ação, articulado com o ser de imaginação, este como se precedesse um agir, aparece o *ser de ação*. De acordo com a autora, não resta dúvida que o ser de ação é “a dimensão de nosso ser-no-mundo que permite ‘ver’ com mais evidência as formas dos laços que ele estabelece” (JOSSO, 2006a, p. 382). Ora, então, o ser de ação *faz*

acontecer a nossa natureza no mundo, ou seja, nas interações sociais e nos laços gerados consigo mesmo para mobilizar os recursos internos, a energia, a vontade, a coragem; mobilizando e determinando todas as outras dimensões de ser para comandar seu movimento, sua transformação desejada. Quando falo de ação, estou me referindo a movimento, do sujeito que age.

O ser de ação se manifestou mobilizando-me na vontade de querer ser um bailarino profissional, no que foi preciso investir pessoal e tecnicamente na evolução artística e nas pessoas que participaram dessa evolução pelos laços firmados; de ser um professor crítico-reflexivo em uma práxis problematizadora; na coragem atribuída à auto-superação proveniente da consciência corporal e no preconceito de poder dançar; na busca e determinação de se estabelecer elos (trans) formadores, entre mim e Claro, derivados dos atamentos e desatamentos necessários à autoformação; em tudo o que foi preciso fazer para a mobilização pessoal e profissional em direção a (auto) formação e para a produção de conhecimento pelas histórias de vida envolvidas na pesquisa.

Gonçalves (1994, p. 112) diz que a “concretização do movimento se dá na junção da intenção do sujeito – como uma totalidade corpóreo-espiritual, na qual se inclui o conjunto de valores assimilados ao longo de sua história pessoal”. A corporeidade do sujeito contida na sua história, projeta-se com o ser de ação, dentro de um contexto social, fazendo-o interagir de forma dinâmica em uma recursividade constante que o faz direcionar seu modo de pensar, sentir e agir. Quanto a isso, Claro (1988, p. 30) relata uma de suas experiências dizendo que, no momento dos “laboratórios de criatividade foram surgindo movimentos que passaram a compor um novo vocabulário e a vida corpo e mente parecia melhorar devagar, mas com muita harmonia”. Compondo e estabelecendo os laços sociais que o leve ao encontro de si mesmo, e com os outros, abrindo e tecendo novos elos formadores nos trabalhos com as histórias de vida.

Foi por se inscrever “nas oscilações de um desafio bioético entre o paradigma do comando e do controle e aquele da autonomização” que se buscou construir sentidos para o percurso de formação, como sugere Pineau (2006a, p. 342). Nessa mesma direção, procurei produzir conhecimentos sobre a minha própria vida, pela análise do entrelaçamento da minha história de vida com a história de Claro. Encontrei no enlace dessas narrativas, expressões que me fizeram refletir sobre as questões que me levaram a ser professor e, acima de tudo, a assumir e a apreciar a docência. Nesse processo de narrar-me para constituir-me sujeito da formação, coloquei-me como objeto constante de minha própria reflexão, procurando encontrar os fios condutores da ressignificação de si.



Quadro 01. Gráfico da Trajetória de vida de Luna e Claro.

2.1 Vivências e histórias de vida na subjetividade do sujeito

O sujeito humano é capaz de gerar motivos específicos dentro da atividade que realiza. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 66).

Antes de apresentar os pontos principais desse tópico, procuro definir o que é e de onde vem a noção de subjetividade. Para tanto, estabeleço uma interlocução com alguns autores que me pareceram mais próximos às minhas intenções de pesquisa.

Para o psicólogo González Rey, a noção de subjetividade pode ser definida como “A organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços em que o sujeito atua” (GONZALEZ REY, apud MARTINEZ, 2005b, p. 15). Assim concebida, a categoria subjetividade não é equivalente a uma categoria psicológica. O autor evidencia que em determinados processos psicológicos automatizados, a subjetividade, tal como é entendida, não corresponde a tais processos.

Como seres sociais, as relações se estabelecem constantemente, e de forma recíproca entre sujeitos e do sujeito com o mundo. Do ponto de vista da corporeidade, para que tais relações aconteçam, é preciso situar-se no mundo com toda a inteireza do ser. Estar no mundo, implica estar por inteiro: “Ser corpo é estar atrelado ao mundo. Não há dualidade entre meu corpo e minha subjetividade” (ALVES, 2006, p. 44). Do mesmo modo, as subjetividades individuais e sociais expressam-se numa idéia de recursividade, ou seja, constituindo-se, mutuamente, nas inter-relações indivíduo-sociedade. Molon (2003) afirma que Vygotsky constrói uma psicologia social, considerando que o sujeito, em uma subjetividade, insere-se histórica e culturalmente no mundo social. Para a autora, Vygotsky “contribuiu significativamente para o debate central na psicologia sobre a relação com o outro e o papel do outro na constituição da subjetividade” (MOLON, 2003, p. 19). Ainda se referindo à percepção de Vygotsky, a autora constata que as noções de sujeito e de subjetividade não são concepções idealistas nem materialistas, mas resultados das interações sociais:

O sujeito e a subjetividade não são conceitos idealistas nem materialistas; com isso, não estão no subjetivo abstrato e nem o objetivo mecanicista, mas são constituídos e constituintes na e pela relação social que acontece na e pela linguagem (MOLON, 2003, p. 46).

O interesse para a pesquisa consiste em saber que os fenômenos subjetivos não existem por si mesmos, mas nas relações que o eu constrói com o outro. Assim, o sujeito se constrói pelo reconhecimento do outro e pelo autoconhecimento. Paul Ricoeur (2004), ao tratar da fenomenologia estabelece uma comparação entre o pensamento moderno em relação ao pensamento clássico grego, destacando a reflexividade humana:

Se há um ponto no qual o pensamento dos modernos marca um avanço em relação ao dos gregos no que diz respeito ao reconhecimento de si, não é principalmente no plano da temática, o do reconhecimento da responsabilidade, mas no plano da consciência reflexiva de si mesmo implicada nesse reconhecimento (RICOEUR, 2004, p. 105).

Esse *reconhecimento refletido* dos fenômenos dá origem à construção da subjetividade individual. Porém, é essencial destacar o papel da mediação no processo de relações. A mediação é a chave na relação eu-outro, da intersubjetividade. Entretanto, ela não deve ser considerada como ação interposta entre duas coisas, ela é a própria relação. A mediação não é, pois, um conceito, mas uma tensão que se objetiva na concepção de superação, de conversão, na relação que constitui o eu-outro, a intersubjetividade, a subjetividade.

A mediação não é presença física do outro, não é corporeidade do outro que estabelece e relação mediatizada, mas ela ocorre através dos signos, da palavra, da semiótica, dos instrumentos de mediação. A presença corpórea do outro não garante a mediação. (MOLON, 2003, p. 102).

A mediação se dá e se constrói nas intersubjetividades, sendo ela mesma a própria relação. Para Hernández (2005b), é no conjunto das condições de sua existência material, de suas vivências cotidianas, de suas relações sociais de grupo e de classe e das produções culturais que se determina a subjetividade social; e a subjetividade dos indivíduos é construída

e acionada. Assim, é na trajetória de vida, no vivenciar com o outro, em lugares sociais, que se pode considerar a subjetividade, não sendo esta, portanto, concebida em desarticulação ou independente da subjetividade dos indivíduos que constituem esses espaços sociais. Bock e Gonçalves (2005b, p. 123) consideram a dimensão subjetiva como “uma configuração dos sujeitos a partir de suas experiências no mundo social”; é com “a dimensão dos registros simbólicos e *emocionais* que o sujeito vai construindo no decorrer de suas vivências”.

Portanto, constata-se que a subjetividade se forma, subjetivizando o objetivo, dando-lhe sentido, relacionando-o a prazeres, decepções. Nesse percurso, o sensível, o afetivo, o cognitivo, o inteligível e o imaginário constituem um mesmo processo, conforme admite Morin (2005a, p. 33), quando afirma que “a subjetividade humana pode encontrar suas fontes, suas raízes, no mundo dito ‘objetivo’”. A corporeidade está vinculada a um gesto e ao sentido advindo da experiência do corpo. Para Nóbrega (2003b, p. 138), é necessário

reconhecer, antes do pensamento teórico, antes da significação, o sentido expressivo presente no mito, na poesia e no corpo, assumindo a ligação primordial e transversal entre objetividade e subjetividade, natureza e cultura.

É nessa complexa relação do sujeito com o mundo e com o outro, que se forma uma rede que entrelaça o passado, o presente e o futuro. É através das histórias de vida, carregadas e impregnadas de uma subjetividade inerente, que busca dar sentido a tudo o que vive e pretende viver, que tento descrever o processo de atribuição de sentido ao corpo através da dança.

Uma das preocupações dos estudiosos e pesquisadores do método (auto) biográfico é desenvolver uma epistemologia ligada às questões do outro, do sensível e do subjetivo, do processo de humanização e da formação dos sujeitos.

O trabalho biográfico e autobiográfico encontra-se no cruzamento de um destino sociológico, cultural e historicamente previsível, de uma memória personalizada desse destino potencial e de um imaginário sensível capaz de seduzir, de tocar emocionalmente, de falar, de interpretar outros inconscientes ou ainda de convencer racionalmente (JOSSO, 2006b, p. 10).

Para Petraglia (1995), o conhecimento está intimamente ligado à subjetividade, pois o conhecer faz-se presente ao mesmo tempo nas ações cerebrais, biológicas, culturais, espirituais, lingüísticas, políticas, sociais e históricas. Para Tacca (2005a, p. 223) a “vivência é tomada como *unidade* que representa um todo indivisível de elementos internos e externos, ao mesmo tempo em que integra o afetivo e o cognitivo”. Por isso, as características individuais, existenciais e subjetivas estão presentes em todo conhecimento. De modo que no ato do conhecimento, a paixão, o prazer e a dor, são aspectos irrelevantes, visto que não se pode separar o pensamento da emoção constitutiva da experiência e ações humanas.

Quando Gaston Pineau (1988, p. 65) nos diz que “a autoformação ultrapassa os quadros sociais de vida”, entendo que ele chama a atenção para a importância do olhar para si e para além de uma percepção de sujeito social, biológico, físico que somos; para vislumbrar-se como ser sensível e que a subjetividade inerente à existência é, ao mesmo, tempo constituída e constituinte.

As histórias de vida se constituem na subjetividade do ser, não apenas do ser que experiencia o corpo, mas como o próprio corpo experiencia o sensível na própria vivência. Sendo assim, podemos dizer que as histórias de vida com suas narrativas são vivências, e a vivência por assim dizer faz parte da sua essência.

Cabe lembrar que ater-se à vivência, à experiência sensível, não é comprar-se numa qualquer *delectatio nescire*, ou negação do saber, como é costume crer, por demais freqüentemente, da parte daqueles que estão à vontade senão dentro dos sistemas e conceitos desencarnados. Muito pelo contrário, trata-se de enriquecer o saber, de mostrar que um conhecimento digno deste nome só pode estar organicamente ligado ao objeto que é o seu. É recusar a separação, o famoso “corte epistemológico” que supostamente marcava a qualidade científica de uma reflexão (MAFFESOLI, 2001, p. 176).

Por onde então a vivência se manifesta? Que instrumento proporciona toda essa experiência contida nas histórias? Basta que se olhe e se tome consciência de que o único meio capaz de proporcionar a vivência é o corpo. O corpo somos nós. Nós não apenas possuímos um corpo; nós somos ele mesmo.

Assim fazendo incorporamos o mundo, e nos incorporamos ao mundo. E isso no sentido mais simples, tornando-nos um corpo global, um corpo social, isto é, um corpo animado. Um corpo construído a partir da união dos contrários, um corpo que alia, ao mesmo tempo, o material e o espiritual, o sensível e o intelegível (MAFFESOLI, 2001, p. 184).

Desse modo, percebe-se que quando Josso (2004, p. 226) afirma: “As ancoragens das idéias de plasticidade e de criatividade do humano são horizontes mais heterogêneos”, a autora situa em muitos campos teóricos, as idéias da subjetividade humana, e evidencia a responsabilidade de seu enriquecimento epistemológico para as narrativas e histórias de vida. É pela abordagem (auto) biográfica que a formação amplia-se em uma recursividade do individual e do social, universalizando-se.

Se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual (FERRAROTTI, 1988, p. 24).

Pineau (2006a) enfatiza que o método biográfico respeita a complexidade da vida: “Que o movimento biográfico seja multiforme mais que uniforme é talvez o indício de que a expressão da experiência vivida respeita a complexidade da biodiversidade” (PINEAU, 2006a, p. 341). Aqui também vê-se que as histórias de vida ancoram-se na vivência. Ainda para Pineau (2006a, p.340), “o relato de vida aponta para a importância da expressão do vivido pelo ‘desdobrar narrativo’, quer essa enunciação seja oral ou escrita”.

Com intuito de fomentar uma reflexão crítica, coloca-se aqui um pensamento teórico que associa o corpo às histórias de vida: se somos um corpo, podemos dizer que somos encarnados; portanto, somos presente, vivos. Se estamos vivos, é porque vivemos, vivenciamos; por isso, se vivenciamos, temos uma história de vida. “Assim, a ênfase posta sobre a vivência é uma boa maneira de reconhecer os elementos subjetivos como parte integrante das histórias humanas” (MAFFESOLI, 2001, p. 183).

Uma crítica feita por Ferrarotti (1988) aos métodos (auto) biográfico, realizados pelos sociólogos tradicionais, repousa na ênfase dada à neutralização do observador diante dos materiais de pesquisa. Como salienta o autor, a

[...] interação, por vezes bastante intensa, é preciso purificá-la da subjectividade do sociólogo assim como da subjectividade da narrativa autobiográfica. Daí todas as técnicas que servem para afastar a própria suspeita de um papel activo do observador. Este não deve participar directamente, e sim limitar-se a ‘estimular’ o objecto. (FERRAROTTI, 1988, p. 25).

Tudo isso para reduzir a biografia no quadro epistemológico e metodológico tradicional da sociologia a uma pura ilustração. Quando Ferrarotti (1988, p. 26) afirma que “toda a práxis humana individual é actividade sintética, totalização activa de todo um contexto social”, traz à tona a importância da singularidade e da universalidade do ser, do sujeito corpóreo, suas vivências, que traduz de forma participante e exclusiva da história de uma sociedade.

Mais do que reflectir o social, apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo, projectando numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua *subjectividade* (FERRAROTTI, 1988, p. 26, grifo nosso).

A valorização do singular no indivíduo relaciona-o com o social. “É no processo de singularização que o indivíduo se converte em sujeito de criação e ruptura, em agente intencional do desenvolvimento social” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 114).

Desse modo, nada do que foi aqui discutido teria importância para a formação e transformação de si sem uma tomada de consciência que normalmente se dá nos momentos charneiras. Por isso, é só através da tomada de consciência de si mesmo e do corpo que se pode vislumbrar o despertar para o mundo, trazendo de forma mais acentuada, uma percepção mais ampla do sujeito. “Estar consciente é estar atento, aberto para si mesmo e para o mundo, observando-se objetivamente” (VISHNIVETZ, 1995, p. 15).

Ao experienciar a ação de narrar a história de sua vida, o sujeito passa a perceber a si mesmo e o mundo com outros olhos, aguçando seu olhar de forma crítica e consciente sobre os valores e crenças do meio social em que vive.

2.2 Do corpo dicotômico à consciência de si mesmo

Ainda que o corpo humano seja um objeto entre os outros, é diferente dos outros objetos porque é ele precisamente que nos permite viver como seres carnisais, sentir desejos e emoções e entrar em contato com os outros (MARZANO-PARISOLI, 2004, p. 151).



Imagem 08. Aula de *Improvisação de Contato* com os alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007).

É preciso historiar o corpo, situar o corpo na história para que sua substancialidade e essência possam metamorfosear, (trans) formar o sujeito, tornando-o consciente de seu corpo e de sua função no meio social e no mundo. Trata-se de um processo gradativo de (auto) formação, que se inicia pela tomada de consciência do corpo e indubitavelmente desembocará na consciência de si mesmo.

De que corpo está se falando? Como esse corpo adquiriu sentidos?

Historicamente, o homem desde o princípio da era neolítica se relaciona com o mundo pelo corpo. Le Breton (2003, p. 20) nos afirma que a “relação com o mundo era uma relação com o corpo”. Mas que tipo de relação tem o homem com o corpo? Uma hipótese dentre outras propõe que a relação corpo-pessoa deriva de uma relação de *posse ontológica*, ou seja, sou a pessoa que sou e constituída por meu corpo, “uma relação interna e particular que significa que, entre as condições que fazem com que eu seja a pessoa que sou, verifica-se que sou constituído deste corpo e não de outro” (MARZANO-PARISOLI, 2004, p. 12).

Em se tratando do corpo, é natural que sua natureza nos remeta ao movimento, à fisicalidade, à vida. Assim, para interpretá-lo, é preciso saber que é de um grupo de sistemas simbólicos que dependem os usos físicos do homem (LE BRETON, 2007). O conceito de símbolo, em sua origem grega, remete a “*symballo*” que é um “*sinal de reconhecimento, formado pelas duas metades de um objeto quebrado que se reaproximam*” (LALANDE apud FURLANETTO, 2003, p. 33). Desse modo, o símbolo é formado de partes separadas momentaneamente com intuito de tornar possível a transmissão de uma mensagem quando se encontrarem novamente. Nesse sentido, compreende-se que o símbolo passa em uma primeira impressão pelo território da consciência, como nos diz Furlanetto (2003, p. 33):

Um símbolo para a Psicologia Analítica nos remete inicialmente à tensão existente entre o consciente e o inconsciente. Quando esses dois mundos momentaneamente se tocam, nos dirigem a outro patamar alargando, dessa maneira, o território da consciência.

Porém, é no corpo que os símbolos encontram significação. As significações que embasam a existência individual e coletiva nascem e se multiplicam pelo corpo. Ele é o centro da relação com o mundo, com o espaço e o tempo, em que, pela fisionomia singular do ator, a existência se constitui em corpo. “O ator abraça fisicamente o mundo, apoderando-se dele, humanizando-o e, sobretudo, transformando-o em universo familiar, compreensível e carregando de sentidos e de valores” (LE BRETON, 2007, p. 07). Para Jerome Bruner (1997, p. 116), “mesmo as explicações mais fortemente causais da condição humana não podem produzir significados plausíveis sem serem interpretadas à luz do mundo simbólico que constitui a cultura humana”. Assim, “o perigo encontra-se no risco de fazer desviar o eixo da procura dos temas significativos para os homens mesmos, considerando assim os homens como objetos da procura.” (FREIRE, 2001, p. 37-38).

A vida humana é marcada pelo corpo e a compreensão do mundo passa pelas sensações e gestos. Através dele, o homem faz a ampliação de suas experiências. O que chamamos de Corporeidade, transcende o homem para além da razão. É pelo sensível, experienciado pelo corpo e a alma, que se aprende e se apreende o mundo.

A Filosofia foi e é uma área de conhecimento que sempre manteve uma relação íntima com a corporeidade, porém a ontologia do corpo foi considerada como algo *impensável* (GONÇALVES, 1994) pelos filósofos ocidentais até o século passado, indo de Platão a

Hegel. É no pensamento de Marx, no século XIX, que se desenvolve a importância para a história do pensamento antropológico e percepção da corporalidade. É na maneira de o homem olhar o mundo e a si mesmo, que interessa, pois, a contribuição mais

original de Marx ao pensamento antropológico; foi a concepção de homem, não como uma essência ideal abstrata e imutável, mas como uma essência histórica, que se configura a partir das condições materiais e concretas de sua existência (GONÇALVES, 1994, p. 58).

Percebemos que o filósofo coloca a vida material na essência e na consciência. Gonçalves (1994, p. 58) ainda nos diz que:

Antes de Marx, havia no pensamento filosófico uma valorização excessiva da razão, em detrimento do homem em sua totalidade – um ser espiritual, mas também um ser corpóreo e sensível. [...], a própria consciência está imersa na concretude da vida corpórea e é explicada ‘a partir das contradições da vida material’.

Marx coloca o conceito da práxis para o homem e a sociedade como sendo o eixo central de sua filosofia, o humanismo marxista. A essa prática se insere a vida social que diretamente nos remete ao tempo e à história. O homem como um ser da ação, “cria a realidade material e social em que se insere, ao mesmo tempo em que essa realidade age sobre ele, constituindo sua essência histórica” (GONÇALVES, 1994, p. 59). Paulo Freire (2001, p. 29-30) em sua visão do homem como ser reflexivo, vinculado incondicionalmente à práxis, coloca-se de acordo com as palavras: “É precisamente isto, a *práxis humana*, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo”.

É possível então, realizar uma história do corpo? Para Sant’Anna (2006, p. 03) “é um trabalho tão vasto e arriscado quanto aquele de escrever uma história de vida”. É claro, pois, que o corpo talvez seja o mais sublime rastro da memória da vida, estando compreendido entre o biológico e o simbólico, processador de intermináveis virtualidades, um campo de forças que não finda de inquietar e confortar. Um autêntico arquivo vivo, inexaurível,

fonte de desassossego e de prazeres, o corpo de um indivíduo pode revelar diversos traços de sua subjetividade e de sua fisiologia [...] na verdade, um corpo é sempre ‘biocultural’, tanto em seu nível genético, quanto em sua expressão oral e gestual (SANT’ANNA, 2006, p. 03).

Compreender o corpo que passa pelas histórias, que naturalmente compõe o mundo, “é entender esse nosso mundo contemporâneo, tão cheio de histórias, tão repleto de corpos” (VAZ, 2006, p. 46). Histórias estas, compostas por experiências, que por sua vez composta, pelo que Vaz (2006) intitula de *corpo experiencial*. O autor vai buscar o conceito de experiência no ensaio “O narrador” de Walter Benjamin, bem como nos textos a respeito de Charles Baudelaire. A experiência adquire um *status* de pré-requisito à narrativa, em que o corpo se faz presente. Vaz (2006, p. 47) afirma que, no ensaio que dedica a Nikolai Lesskov, Benjamin trata não apenas

do declínio de uma forma de comunicação, a narrativa, mas de emergência de uma nova estrutura subjetiva. [...] Já não se vivem *experiências*, e, portanto, não se podem narrá-las, porque também a própria narrativa em si – coletiva e inscrita numa tradição em extinção – é uma experiência em declínio.

Trago aqui o enunciado, não para julgar se há ou não o declínio da narrativa, como também se se trata de sua escrita ou oralidade, mas a importância da experiência na dimensão também corporal. Nesse contexto, Vaz (2006, p. 47) complementa, dizendo que:

É nesse contexto que procuro rastrear a presença corporal, somática, na atividade do narrador. Nela deve ser encontrada a experiência (em declínio) também em sua dimensão corporal. Ou por outra, deve permitir-se a visibilidade de um *corpo experiencial*.

As histórias de vida, mais de que um meio para se (auto) formar, coloca o sujeito em sua narrativa de *corpo presente*. Sendo o narrador metaforicamente comparado a um artesão da vida “cuja matéria é a vida humana. Age sobre o passado ‘como a mão do oleiro na vasilha de barro’” (VAZ, 2006, p. 48).



Imagem 09. Mãos do oleiro trabalhando em uma obra de argila na construção de um vaso.
Fonte: (<http://www.fotosearch.com.br>).

A presença corporal da pessoa que narra, caracteriza a narrativa enquanto forma de comunicação da experiência. Deixando claro que, uma “narrativa, afinal, não é apenas um enredo, uma *fabula*, mas um modo de contar, um *sjuzet*” (BRUNER, 1997, p. 105). A experiência de vida é o que concede legitimidade à narrativa:

Só quem viaja pode ter experiências para narrar. No idioma alemão, *fahren* – viajar, percorrer – possui o mesmo radical de *Erfahrung* – experiência – e *Erfahren* – experienciar. A experiência somática e sensorial, inscrita na memória de quem viu muito e viveu extensamente, confere autoridade e legitimidade à narrativa (VAZ, 2006, p. 49).

Ao experienciar corporalmente o mundo, o sujeito vive plenamente, recebendo e dando, moldando e moldando-se, em trocas justas e reais, materializadas em uma prática que se inclui no social. E como qualquer coisa ou fenômeno, que faz parte da história. Vale refletir e colocar em questão o seguinte: o que a narrativa, a memória, a história e o corpo têm em comum? O próprio corpo! As narrativas associadas a gestos têm o poder de cura. “Os gestos, os expressivos movimentos das mãos da mãe que narra uma história junto ao leito do filho”; ou ainda “a narração do paciente sobre sua doença ao médico, colocando-o a par do estado de consciência, compõe um processo de *cura*. São momentos, também, de *rememoração*, de *atualização*, de *agoridade*” (VAZ, 2006, p. 59). Desse modo, narrar é reorganizar a história

tal como ela *relampeja* (VAZ, 2006) nesse instante, no relato presencial de uma experiência corporalmente vivida.

O narrar-se pelo corpo faz com que nos inscrevamos na história social vivida. “Ele é a inscrição que se move a cada gesto aprendido e internalizado; revela trecho da história da sociedade a que pertence” (SOARES, 2006, p. 109). Estando ainda, o corpo, sujeito ao meio social, e de certa forma, moldado segundo seus princípios, ele reflete a narratividade em si mesmo. Assim, “em texto a ser lido, em quadro vivo que revela regras e costumes, engendrados por uma ordem social” (SOARES, 2006, p. 109), o corpo vai revelando trechos de história.

O corpo situado na história de sua essencialidade deixa-nos livre para refletirmos sobre: o que é preciso para ressignificá-lo? Como fazemos para colocá-lo na sua condição de existência? O que nos permitiria transformar a condição de corpo na condição de sujeito?

O primeiro a fazer é olhar para dentro de nós mesmo, sentir e escutar o que é peculiar e o que está ao redor, respeitar a si mesmo, nos sensibilizar. Iniciar um processo onde o corpo passa a ser a ponte para a tomada de consciência do próprio corpo. Dá-se início à autoformação, pois é ele o nosso referencial direto e real. Tal “tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (FREIRE, 2001, p. 30), e é em busca dessa criticidade gerada inicialmente pelo corpo que se pode chegar à consciência de si mesmo.

Para a consciência de si mesmo, o caminho passa, primeiro, pela significação do corpo. A tomada de consciência do corpo “recai particularmente sobre a sensibilização, canal por onde se abrem as portas da percepção do corpo”, enquanto para uma conscientização do sujeito, de si mesmo, ela “recai primeiro em uma tomada de consciência” (IMBASSAÍ, 2003, p. 51).

Desse modo, observa-se no quadro número 02, a seguir, como o núcleo-referência Corpo e Corporeidade revela as aproximações entre os sujeitos da pesquisa. A primeira aproximação diz respeito ao processo de tomada de consciência ressignificador do corpo, deixando evidente o quanto essa compreensão do corpo foi importante para a autoformação, tanto de Luna quanto de Claro.

Um olhar para dentro de si mesmo, sentindo e escutando os que os rodeavam, constitui um primeiro passo para a sensibilização dos sujeitos da pesquisa no processo de tomada de consciência do corpo. Nesse processo, o próprio corpo assume-se como instrumento dessa tomada de consciência e, desse modo, opera-se a ressignificação do mesmo. Tanto o pesquisador quanto o colaborador perceberam, em uma determinada etapa da vida, que seus

corpos estavam submetidos a práticas e vivências mecanicistas, voltadas, apenas, para o rendimento físico, desconsiderando o seu lado sensível e sua inteireza. Desse modo abre-se, diante deles, um novo caminho para a autoformação, pelo conhecimento e pela consciência de si mesmo.

Observando o quadro 02, percebe-se que para o pesquisador, o seu corpo sensibilizou-se e ressignificou-se pela dança e a expressividade contida nela, em um corpo-sujeito, em um corpo por inteiro, composto pela razão e o sensível. Essa inteireza compreendida na corporeidade é que o conduz, também, à docência.

LUNA	CLARO
1.1 Corpo subjugado à mecanicidade (corpo máquina) 1.2 Corpo subjugado	1.1 A mecanização leiga, intuitiva e inconseqüente 1.2 A recordação-referência formadora do paradoxo de um corpo experienciado e deformado por uma educação dualista 1.3 Insanidade corporal e mental
2. Corpo ressignificado	2.1 O corpo reeducado 2.2 A reintegração do corpo
3. Consciência reflexiva, fundamentação teórica do corpo vivencial, <i>habitus</i>	3.1 Auto-questionamento e reflexão das bases teóricas em relação ao não-sentido de fragmentação do corpo e seus conceitos 3.2 O corpo e a vivência como objeto de estudo
4. A tomada de consciência pela Corporeidade	4.1 A tomada de consciência do corpo pela expressividade

5. A inteireza do corpo (físico, sensível e subjetivo) na educação formadora	5.1 A integração do corpo provocadora de subjetividades não vividas
6. A Corporeidade inata	6.1 A corporeidade da vivência musical

Quadro 02. Corpo e Corporeidade: Aproximações entre os participantes.

A primeira observação é que os sujeitos da pesquisa ressignificaram seus corpos subjugados à mecanicidade pela mediação da corporeidade.

No eixo-temático 1.1 *Corpo subjugado à mecanicidade (corpo máquina)*, relativo a Luna, os termos remetem ao uso do corpo, do gesto sem considerar intenções, sensibilidades, consciência. Percepção oposta àquela do corpo que experiencia o sensível (prazer, criatividade, imaginação, etc.). Nesse trecho da fala de Luna, é percebida a idéia da referida mecanicidade: “[...] o meu corpo esteve sempre submisso à exaustão, ao esforço sem piedade, tudo de maneira mecânica em prol do resultado performático que o esporte na época me impôs. Não tratava o meu corpo com respeito nem muito menos carinho” (Luna, 2006).

O eixo-temático 6, de Luna, *A Corporeidade inata* opõe-se totalmente à idéia de mecanicidade adquirida. Ela coloca a corporeidade como condição inata. Todos nós a possuímos, independentemente de termos ou não consciência dela; pois, ao vivenciarmos de um modo ou de outro: “Sabemos que todos somos seres com sensibilidade e criatividade, e que as possuímos ao nascer” (Luna, 2006).

No que se refere à percepção de Luna, observa-se que no eixo-temático 1.1 *A mecanização leiga, intuitiva e inconseqüente*, trata-se de um trabalho com rotinas repetitivas e sem fundamentação (verificação científica) baseada no bom senso e intuição do professor. As palavras de Claro elucidam ao que ele foi submetido dos dezesseis aos vinte e dois anos de idade. “[...] sempre baseado em rotinas de treinamento impostas e repetitivas, sem verificação científica, utilizando-se apenas o bom senso, intuição e o fator sorte para o aumento de resultado” (Claro, 1988, p.29).

O eixo-temático 1.3, referente a Claro, o item: *Insanidade corporal e mental*, remete ao que afirma quando relata que seu corpo e sua mente, ainda colocados de maneira cartesiana, *adoeceram* por terem praticado e experienciado excessivamente o esporte como atleta.

[...] surge, após isso tudo, um corpo deformado com armaduras de caráter e couraças musculares extremamente rígidas apontando o fim de uma carreira de um corpo, deixando apenas a mente para confirmar a situação. Fruto perfeito, da educação dualista e abrindo uma fresta no conceito fechado 'Mens sana in corpore sano'. Corpo e mente adoeceram (Claro, 1988, p. 30).

É importante, ainda, que se perceba a diferença que se tem da expressividade e da corporeidade. No eixo-temático 4.1, relativo a Claro, *A tomada de consciência do corpo pela expressividade*, quer significar que a expressividade está contida, ou faz parte da corporeidade. Para Claro, a corporeidade abrange todo o lado sensível do ser: *"[...] o corpo deformado, passando pela prática da expressão corporal, começou timidamente a dar sinal de vida"* (Claro, 1988, p. 30).

Para Luna, o corpo sensibilizou-se pela dança em corpo-sujeito, e não pela expressão corporal. É a dança que o conduz à docência. Os trechos seguintes, extraídos de narrativa de Luna, sinalizam esse caminho:

[...] Há que cuidar-se do que é nosso, do que é seu, do que é simplesmente você. O corpo somos nós, nós não apenas o possuímos, somos ele mesmo. E como respeitá-lo, se não sabemos dele, se não lemos, se não pesquisamos, se não passamos a conhecê-lo (Luna, 2006).

Na fala a seguir, Luna mostra a importância da arte e da dança em sua vida.

[...] Ficava claro que a arte passava a fazer parte de mim e de minha vida, e que com a dança continuaria e estaria muito mais próximo de meu corpo, entendendo-o e sentindo-o por inteiro. A minha razão e sensibilidade, mente e corpo, espírito e carne, racional e sensível, imutável e mutável, objetivo e subjetivo, na inteireza que nos cabe como seres complexos, individuais e únicos (Luna, 2006).

E a consciência do fato de vir a ser professor e ter o corpo como seu instrumento docente. *"[...] ser professor seria uma possibilidade bem provável. O corpo seria meu instrumento de trabalho na difícil missão de docência!"* (Luna, 2006).

O corpo e a vivência como objeto de estudo, que se encontra no eixo temático 3.2 de Claro, revela que se trata de algo inovador em pesquisa tomar a própria vivência corpórea como objeto de estudo, nos anos 1980. Para Claro, “*Poucos profissionais podem defender uma tese, tendo como premissa e objeto principal sua vivência em seu próprio corpo*” (Claro, 1988, p.29). É essa conscientização do corpo, ou a sua ressurreição, pelas vivências experienciadas, que estão na base das premissas geradoras de seu método.

[...] Nesse estágio, o corpo conhecendo seus limites por meio de técnicas de soltura e também adquirindo conscientização através do vocabulário técnico tentava superar ou, pelo menos, acompanhar uma aula de dança a nível de iniciação. Essa experiência foi muito penosa, pois as seqüelas deixadas pelo trabalho muscular no desporto realmente preenchiam o quadro de deformações. Exemplificando, as quinze pessoas, todas alunas iniciantes, foram solicitadas para sentarem no chão a fim de que se desse início a um processo de desenvolvimento técnico, e a única pessoa impossibilitada de sentar foi o autor [...] Tal experiência levou a uma recomendação: apesar do nível "Iniciação", havia uma pessoa que ainda deveria passar por um estágio mais elementar do que a proposta [...] só que desta vez com um vocabulário mais complexo e, novamente, surgiram as dificuldades por problemas de flexibilidade [...] Mesmo com este quadro negativo, a vontade e a coragem de dançar (May, 1982) sobrepujaram o medo e, com muito trabalho (Claro, 1988, p. 32-34).

Observa-se no trecho acima, como Claro fala de sua experiência *penosa* para superar as seqüelas deixadas no corpo pelo trabalho muscular mecânico e acompanhar um exercício de dança. Mas, para ele, teriam sido essas experiências negativo-formadoras que promoveram o seu processo de auto-superação. Essas experiências o levaram a buscar a fundamentação teórico-científica para melhor compreensão do corpo. O processo de conscientização corporal e profissional, vivido por Claro, foi sendo adquirido por Luna ao longo dos contatos entre eles e se constitui hoje em um fator importante para Luna no processo atual de docência.

Vale então destacar que uma experiência negativa, penosa, com seu próprio corpo torna-se um dos motivos para a auto-superação, tanto para Claro, quanto para Luna. Decorrem dessa vivência: o despertar para a sensibilidade corpórea e a tomada de consciência, tanto na esfera corporal, quanto social. O que é vivido por Luna e Claro, no início de seus processos (trans) formadores pela consciência do corpo, pode eventualmente servir de ponto de reflexão para se pensar, de modo geral, a formação de futuros professores.

No corpo, a dor, ou estando o corpo doente, pode situar a relação que o indivíduo estabelece, ensinando-nos a respeito da tensão entre corpo-objeto e corpo-sujeito para sua

condição de existência humana (MARZANO-PARISOLI, 2004). Portanto, a dor é mediadora da relação com o corpo. Ela dá o sinal de alerta ao indivíduo para que perceba que “não é um simples corpo e, sobretudo, de que o corpo humano é ao mesmo tempo corpo-objeto e um corpo-sujeito” (MARZANO-PARISOLI, 2004, p. 75).

Esse mesmo preceito da dor para o corpo conduzindo o indivíduo a um olhar mais sensível para sua existência corpórea é recíproco, haja vista o momento em que são colocadas às experiências ruins ou dolorosas para a tomada de consciência, levando o indivíduo a um processo de conscientização, que colocará no estado de sujeito, de ator no mundo. Um caminho sem volta para a autoformação. Portanto, é preciso muitas vezes passar por situações negativas ou dolorosas para que se possa crescer e autoformar-se.

Ora, se somos inteiro, tanto da razão quanto do sensível, tanto do objetivo quanto do subjetivo, essa inteireza nos faculta também legitimamente o sensível.

Nosso corpo somos nós. É nossa única realidade perceptível. Não se opõe a nossa inteligência, sentimentos, alma. Ele os inclui e dá-lhes abrigo. Por isso tomar consciência do próprio corpo é ter acesso ao ser inteiro... Pois corpo e espírito, psíquico e físico, e até a força e fraqueza, representam não a dualidade do ser, mas a unidade (BERTHERAT, 2001, p. 03).

E não é apenas pelas dores, sofrimentos ou desagradados que o homem encontra o caminho do despertar. Ainda bem! Há sim, conscientização por experiências prazerosas, ou simplesmente vividas. A vivência quando experienciada leva-nos a um saber inteiro do Ser corpo, Ser mente e do Ser emocional. “Considerar essa experiência é reconhecer que o homem comum tem consciência crítica, capacidade de iniciativa, de ação histórica e logo de partilhar relações de poder-saber sobre a vida” (PINEAU; LE GRAND, 2003, p. 25). Por isso, “nos identificamos com as nossas experiências, nos fixamos nelas”, para delas à consciência do corpo ao sujeito faça-se por assim dizer, como a um *instrumento vivencial*, primordial do processo (JOSSO, 2004, p. 41).

Nesse sentido, o ato de reconsiderar as experiências vividas dando uma possibilidade de tomada de consciência, faz-se na esfera do subjetivo, na própria idéia de subjetividade. Mais uma vez, considerando a inteireza do indivíduo no resignificar de sua existência, advindo inicialmente do estado corpóreo a uma tomada de consciência na esfera subjetiva no sujeito. Quanto a isso, Josso (2004, p. 44) diz que,

esse modo de reconsiderar o que foi a experiência oferece a oportunidade de uma tomada de consciência do caráter necessariamente subjetivo e intencional de todo e qualquer ato de conhecimento, e do caráter eminentemente cultural dos conteúdos dessa subjetividade, bem como da própria idéia de subjetividade.

O corpo com a sua historicidade, sua complexidade atrelada à sua corporeidade, nos leva a uma certeza que “ir ao encontro de si, visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um” (JOSSO, 2004, p. 51). Assim, ressignificar o corpo, tomar consciência de si mesmo, leva ao autoconhecimento, pelo caminho, no qual o corpo, que somos nós mesmos, inscreve-se em si mesmo como um corpo presente, inteiro e sensível. O processo de autoconsciência proporciona a condição de sujeito, permitida pela consciência de si mesmo. Em outras palavras, o conhecimento de si significa estar consciente de si enquanto sujeito de sua trajetória de vida.

SEÇÃO 3 - A formação do professor de dança e a subjetividade formadora

O ser humano oferece o que tem de melhor, e essa ação sacrificial consiste em dar algo que lhe pertence, e tudo que lhe pertence traz suas marcas (FURLANETTO, 2003, p. 57).

O meu processo de formação foi tomado de humanização quando passei a ser aluno do professor Claro, em 1986. O encontro com ele sensibilizou-me enquanto sujeito, bailarino, e contribuiu, especialmente, para minha (trans) formação como professor e uma docência reflexivo-dialógica.

Claro promovia a humanização junto aos seus alunos, aproximando-os de sua própria história enquanto sujeito e, a partir daí, da história da humanidade, em uma dialética do individual e do social; pois, como afirma Gonçalves (1994, p. 94):

Promover a humanização do homem significa inserir-se no movimento da história, engajando-se numa práxis que busca, para todos os homens, condições para que possam desenvolver suas potencialidades, realizando efetivamente sua essência genérica.

Assim, não poderia ter sido de outra forma o processo de formação do qual o professor Claro me fez herdeiro. Essa herança, para Pierre Dominicé (1988) não é algo que se faz por si só, por *osmose*, mas depende do que cada um faz dela:

A formação depende do que cada um faz do que os outros quiserem, ou não quiserem, fazer dele. [...], a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam a identidade (DOMINICÉ, 1988, p. 61).

Foi através dessa atitude humanizadora, na condição de professor, que como muitos alunos, fui me formando com ele e constituindo, paulatinamente, minha identidade docente. A sua ação e atitude de desmesurada doação de conhecimento, de humanidade, sem a ambição egoísta da troca, fazia dele um professor carismático e humano, dotado de uma humildade

formadora; sempre preocupado com a contextualização, a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade dos conteúdos e das áreas de conhecimento. Sua postura reflexiva e conscientizadora o levaram a uma docência reflexivo-dialógica e a uma pedagogia progressista-reflexiva (FREIRE, 1996). Em suas próprias palavras, Claro (1988, p.26-27) ilumina essa afirmativa quando diz que:

É necessário, pois que existam profissionais que, além de dominar o conhecimento específico de sua área, adquiram também o embasamento consciente de áreas auxiliares, a fim de atingir uma tranquilidade de realização fundamentada, não dependendo apenas do apoio do bom senso. [...] Dessa forma podemos refletir sobre a riqueza da multidisciplinaridade que é oferecida na Universidade e o poder indiscutível da interdisciplinaridade que deveria ser uma pré-condição na formação de profissional.

Sua marca foi e é profunda em minha vida; pois, para além da formação técnica e acadêmica que dele recebi, apreendi, percebi, sobretudo, uma nova dimensão do corpo, para além de sua natureza biológica, da sua mecanicidade e de sua materialidade. Um corpo que também era sensível, criativo e emocional, despertado tanto por uma educação que privilegiava a inteireza e a integralidade do ser, quanto por uma prática docente humanizadora e promotora da sensibilidade, da afetividade e expressividade.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 1996, p.45).

Desse modo, pelo olhar direcionado ao corpo e seu ressignificar sensível e consciente, mediado pelo experienciar da dança, pude chegar a uma docência fundamentada nos conceitos e pilares estabelecidos na condição de sujeito, pelo tal exercício de criticidade indicado por Freire (1996); gerando, dessa forma, pelas interpretações e análises das narrativas, as categorias norteadoras da pesquisa e formadoras dos sujeitos envolvidos, como se pode observar no quadro número 1, colocando-me como um sujeito autônomo, ator e professor de dança.

NÚCLEO TEMÁTICO GERADOR	CATEGORIAS
Corpo e Corporeidade	A ressignificação do corpo mediado pela expressividade e a corporeidade no encontro de si
Formação Profissional e Docente	A docência progressista-reflexiva mediada pela dialogicidade e a multirreferencialidade dos saberes
Subjetividade	Entre a subjetividade sensível na dança à subjetividade reflexiva para a docência
Dança	A Dança fomentadora da formação profissional e docente e a ponte para a (auto) formação
Conscientização e Autoformação	A conscientização (trans) formadora da auto-superação advinda da consciência corporal e da expressividade para a autoformação
Complexidade (Inter-Multi-Disciplinaridade)	A pedagogia dialógico-reflexiva aliando o sujeito à ciência e ancorada na interdisciplinaridade e multidisciplinaridade

Quadro 03. Categorias norteadoras dos núcleos-temáticos da pesquisa.

Todas essas categorias encontradas conduziu-me a uma formação profissional que amplia-se, dando a possibilidade ao sujeito de recriar o seu saber através da reflexão sobre si mesmo. Para o educador, a questão “não é chegar ao pensamento do outro, mas de chegar

com ele, assumindo-o como sujeito do seu pensar” (PASSEGGI, 2006a, p. 73). Para Chené (1988, p. 89), “é próprio da pessoa educada poder situar-se em relação ao que aprendeu”. Nessa perspectiva, a formação “progride com o sentido que a pessoa lhe dá, tanto no campo da sua experiência de aprendizagem com o formador, como na totalidade de sua experiência pessoal” (NÓVOA, 1988, p. 120).

A formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma. [...] a formação é uma espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, sócio-culturais e econômicos, em que cada indivíduo vive (NÓVOA, 1988, p. 120).

Desse modo, pareceu-me natural tornar-me uma pessoa sensível para comigo mesmo e com os outros, inseridos como estávamos pela humanidade de Claro. Sobre isso Passeggi et al. (2006a, p. 06) afirmam que “são as *atitudes* dos professores que constroem as *atitudes* do aluno nas suas relações com o saber e consigo próprio, como participante ativo de uma cultura”. O formador assume um papel de mediador entre a pessoa, o objeto de aprendizagem e a análise de situações vividas. Mais do que *transmitir* (BOLÍVAR, 2002) um saber externo, o formador,

ao mesmo tempo que coloca a pessoa em situação de aprender, acompanha-a e ajuda-a na elucidação das práticas, torna-a consciente do seu processo de aprendizagem e lhe proporciona contextos para observar seu próprio progresso (BOLÍVAR, 2002, p. 106).

Esse saber-fazer, que a prática proporciona e o saber em si pela aprendizagem, passam a assumir o objetivo essencial do professor/formador no processo de (trans) formação do aluno/formando. A esse processo de (trans) formação profissional e docente, as análises, advindas dos eixos-temáticos contidos no quadro que se segue, de número 04 apontam que, para ambos os envolvidos na pesquisa, a dança colocou-se como mediadora da tomada de consciência e da reflexão (trans) formadora no decorrer de suas vidas profissionais.



Imagem 10. Ensaio da Acauã Companhia de Dança de Natal, Claro deitado e Luna em pé vestindo calça (1987).

A dança mostrou-se como o saber fomentador da docência, proporcionando o prazer da pesquisa para uma melhor docência. Claro (1988) tem a dança como um elemento facilitador da pesquisa pedagógico-formadora profissional e docente, o que viria posteriormente e servir de modelo e inspiração para a minha práxis docente.

É importante notar que a visão de Luna da interdisciplinaridade e da multidisciplinaridade das áreas de conhecimento, assim como a importância da pesquisa para o processo pedagógico de uma docência conscientizadora reflexivo-dialógica foram herdadas de Claro, que se tornou uma *pessoa charneira* no seu percurso de vida e profissional. O seu caminho para a docência se inicia no corpo, mediada pela dança.

O quadro 04 apresenta as aproximações entre o processo de formação profissional e docente de Claro e Luna, que permitiram chegar a seguinte categoria: *A docência progressista-reflexiva mediada pela dialogicidade e a multirreferencialidade dos saberes*, contida no quadro de número 03.

LUNA	CLARO
<p>7.1 Experiência artística e acadêmica, dialética da prática-teoria</p> <p>7.2 Claro: um professor reflexivo e dialógico</p> <p>7.3 Mentor formador e amigo</p> <p>7.4 A prática educativa dialógica e reflexiva colocando-me como um professor mediador de saberes</p> <p>7.5 Uma docência conscientizadora</p> <p>7.6 A autoformação do educador na própria docência</p>	<p>7.1 O professor reflexivo e uma educação dialógica</p> <p>7.2 A busca da fundamentação</p> <p>7.3 A fundamentação problematizando a boa práxis à desinformação e os tabus dos preconceitos nos alunos</p> <p>7.4 A reflexividade e a criticidade respaldando a expansão do MDEF</p> <p>7.5 A multidisciplinaridade do método com profissionais de distintas áreas do conhecimento</p> <p>7.6 A re-fundamentação pela experiência vivida e a importância dos saberes da vida que não estão na formação tradicional</p> <p>7.7 A utilização da formação integral na Pós-Graduação por não acreditar numa formação fragmentada e advinda da Graduação</p> <p>7.8 A multidisciplinaridade e interdisciplinaridade num diálogo epistemológico entre diversas áreas de conhecimento e seus profissionais</p>
<p>8. A autoformação enquanto projeto de vida social, profissional e revelador da subjetividade</p>	<p>8.1 O encontro consigo mesmo por uma subjetividade emocional formadora</p> <p>8.2 A questão formativa do método integrando a subjetividade expressiva ao conteúdo racional-teórico e a história,</p>

	filosofia e etnia da Dança
9. A tomada de consciência gerando a conscientização da prática e da autoformação	9.1 A tomada de consciência formadora 9.2 Repensar da formação e do profissional pela tomada de consciência, priorizando o processo consciente em detrimento do rendimento
10.1 A prática fomentadora da formação profissional 10.2 A dança fomentadora do prazer à docência pela sua própria vivência experienciada 10.3 A dança proporcionando uma melhor docência	10.1 A Dança no fomento da pesquisa pedagógica formadora profissional e artística 10.2 A Dança: o seu maior saber até hoje 10.3 A dança permeando e traçando todo o caminho de formação (pesquisador) 10.4 A similaridade no saber fazer entre o pesquisador e o colaborador

Quadro 04. Formação Profissional e Docente: aproximações entre os participantes.

A reflexividade-dialógica, a preocupação com a multidisciplinaridade nas diferentes áreas do conhecimento e uma docência conscientizadora, aproximam os sujeitos da pesquisa. Em Claro, por sua metodologia pedagógica, enquanto docente; em Luna, por compartilhar com os alunos a experiência didático-pedagógica apreendida e experienciada com Claro.

[...] Fomentar no meio artístico e acadêmico de seus alunos e/ou bailarinos, a vontade e o gosto pela leitura, pela fundamentação, era um dos objetivos do professor Edson Claro. [...] Aprendi muito com os alunos, senti uma troca de ambas as partes, procurando ser um mediador do saber e de maneira dialógica, procurando sempre fomentar a participação nas aulas e, ainda, a reflexão e o sentido crítico perante o conteúdo aplicado (Luna, 2006).

Nas falas seguintes, percebe-se claramente qual era a metodologia utilizada por Claro e aprendida por Luna no seu processo de docência.

[...] Nesse ponto, também é relevante lembrar o papel do professor educador, o que facilita as experiências do aluno no equilíbrio de liberdade e disciplina, acompanhando-o no seu processo de descoberta e pela "vivência" do dia-a-dia, o saber interferir positivamente no processo (reforço positivo). [...] Junto com os outros profissionais de Educação Física com diferentes especializações, conseguimos obter um respaldo positivo da população que buscava o curso para que o mesmo se repetisse a cada ano. [...] Constata-se a justificativa da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade e também o nível de qualidade de informação que permitia ao aluno da especialização dialogar - consciente de suas qualidades e limites - num alto nível de interação com profissionais de outras áreas - que do mesmo modo possuem suas qualidades e limites (Claro, 1988, p. 34-72).

Importante ainda destacar, na vida de Claro e Luna a tomada de consciência e reflexão autoformadora, tanto pela práxis da dança, quanto por sua teorização e pesquisa para o processo pedagógico. *"[...] Esse foi o primeiro despertar, talvez a primeira tomada de consciência, para o que penso de corpo, educação e autoformação; e como viria a utilizar esse corpo nas minhas vivências dentro e fora da sala de aula com meus alunos"* (Luna). Para Claro, a reflexão autoformadora é percebida nesse trecho de sua fala:

[...] Junto a essas perguntas, surge um repensar da minha formação, da minha vivência profissional; e só consegui juntar desencontros, desinteresse pelo estudo real das bases teóricas, excesso de trabalho prático voltado mais para o rendimento e a performance do que para a manutenção e a profilaxia e, mais ainda, o número de pessoas que eu já havia deformado desde 1974 quando iniciei como profissional dando aulas até aquela data, 1977 (Claro, 1988, p. 45).

Em muitas passagens da vida de Luna, a dança aparece como meio e o fio condutor proporcionador da confiança em si mesmo, de saberes sobre a arte de coreografar e ensinar, e fomentador da docência, levando-o, também, ao encontro de si mesmo:

[...] Surpreendentemente não me senti incapaz. Pelo contrário, senti-me seguro e competente quanto ao conteúdo aplicado. Talvez pela

especificidade que as disciplinas tinham em relação à prática de corpo e de dança [...] Passei a coreografar e a dar aulas de dança de maneira fácil e espontânea. Sentia-me sempre motivado e empolgado! Ao descobrir vivendo a arte dia e noite, percebi que aquelas velhas dúvidas que me sufocavam no início da minha docência tinham se dissipado. O prazer tomou conta de mim! (Luna, 2006).

Claro, em sua entrevista em 2007, ou seja, mais de dez anos após a escrita de sua história em sua dissertação, afirma o seguinte: “[...] *Eu sabia que com a dança ia mexer com que era o que eu melhor sabia fazer na época, e acho que ainda hoje me resta um bocado disso*” (Claro, 2007). Essa presença marcante da consciência do seu corpo em sua vida pode ser observada na seguinte passagem: “[...] *surge primeiramente uma sensação de corpo estranho, debilitado de forças de emoção, de sensibilidade e, em seguida, uma sensação de conforto, leveza e o encontro consigo mesmo*” (Claro, 1988, p. 31).

Para Luna, o caminho se faz do corpo para a docência, mediado pela dança com um investimento e crescimento artístico em detrimento do lado acadêmico. Inicialmente, a dança o conduz ao profissionalismo artístico como bailarino; o que se prolonga de 1990 a 2001. A vida acadêmica recomeça, ao retornar os estudos para fazer o mestrado em Educação no ano de 2006. A diversidade dos caminhos parece se tornar nítida para Luna ao afirmar em sua narrativa: “[...] *eu, cada vez mais próximo da maturidade artística e Edson, da maturidade acadêmica*” (Luna, 2006). Claro, em sua entrevista, reforça essa idéia ao afirmar o seguinte:

Quer dizer, então, eu acho que é esse período e essa motivação que fez você ir atrás disso, e como eu posso dizer... A dança permeou todo esse caminho, nada que a gente quisesse não passava pela dança, toda vez, toda a vida (Claro, 2007).

È indispensável dizer que Claro sempre se colocou em constante busca da fundamentação teórica para a formação acadêmico-profissional; isso aconteceu mesmo antes de sua vinda a Natal, em 1985, do lançamento de seu livro, em 1988, e se prolongou durante todo o seu percurso acadêmico. Diferentemente de Luna que buscou, a partir do encontro com Claro a sua formação artístico-profissional.

Visão ingênua acreditar na simplicidade da correção de um exercício. Mas essa crítica construtiva foi mais uma das alavancas para a busca da

fundamentação e integração teórico-prática do Método Dança-Educação Física. [...] impulsionando-me mais uma vez para a busca de uma fundamentação teórica científica que explicasse o que tinha acabado de acontecer, pois a sensação de brincar perigosamente com a vida de alguém deixou o aviso inquestionável do alerta. Comecei a busca pela Psicologia e várias linhas de relaxamento. Tentei fazer uma especialização em relax, [...] Tudo isto me ensinou muito. Novamente de um erro surgiu uma luz para uma melhor fundamentação e uma lição prática da vida que foge dos parâmetros ortodoxos de nossa formação (Claro, 1988, p. 45-49).

Os resultados das análises mostram o lugar de Claro como *pessoa charneira* na vida de Luna e de seu percurso profissional, deixando também evidente que papel se dá pela confiança demonstrada na formação profissional de Luna:

Edson Claro foi a primeira pessoa que me instigou e apoiou a minha tomada de decisão durante todo o tempo em que trabalhamos juntos. Aprendi muito com ele e senti que estava pronto para o momento que chamei de turning point, ou momento da virada (Luna, 2006).

O eixo-temático 7.2, em Claro, *A busca de fundamentação*, deve ser explicitado o que Claro buscava em seus estudos. Ao se voltar para a fundamentação teórica de seu método, nos anos setenta, e durante os seus estudos de mestrado (publicado em 1988), ele não procurava, especificamente, a compreensão da noção de *corporeidade*, tal como ela foi sendo desenvolvida nos anos posteriores e nem como ela é compreendida atualmente. Naquele momento, ele estava preocupado com a interdisciplinaridade e com a multidisciplinaridade como noções que lhe permitiam realizar um trabalho integrador e holístico do homem, dentro dos padrões de *cientificidade* que lhe permitisse a essa visão um lugar de prestígio no seio da academia. Claro não menciona explicitamente, em seu livro *Método Dança-Educação Física* (Claro, 1988) a noção de corporeidade. Mas é justo observar que a busca da compreensão existencial do corpo, da vivência com essa existencialidade do ser, através da dança, que modifica, substancialmente, a sua relação com o corpo, está subentendida em suas buscas e na procura do entendimento do corpo e suas vivências. Em sua entrevista, ele faz um comentário sobre sua perspectiva em suas tentativas de desvendar o corpo integrando as diferentes ciências que tratam do corpo, na tentativa de romper paradigmas:

Ele [o livro, Dança-Educação Física, Claro] tem sua poética, mas ele é muito voltado para o sentido em termos filosóficos, sociológicos, ele ainda é muito questionador. Acho que ele mexe com os Paradigmas mais atuais e ao mesmo tempo ele é um livro totalmente na área da Medicina, a gente vendo desse ponto de vista, não é? E ele fala da Anatomia, das vísceras, como se compõe esse ser humano, que dança não é brincadeira, como coligar essas coisas todas? (Claro, 2007).

Essa busca de princípios epistemológicos, teóricos e técnicos envolvendo *um corpo que dança* é um dos legados, deixados por Claro para os estudos sobre a Educação Física e a Dança. É esse mesmo espírito de investigação que me faz hoje buscar com o mesmo empenho e perseverança a minha formação profissional e docente.

Bernard Charlot (2000), em seus estudos sobre a relação do sujeito com o saber, afirma que o indivíduo mantém relações estreitas e inevitáveis com o que o rodeia, de modo que, independentemente de seus desejos em apreender algo, a relação que estabelece com objeto de conhecimento, é por assim dizer, inerente à sua condição de aprendiz.

Isso me fez refletir que, durante minha experiência como aluno na sala de aula, ou mesmo como bailarino, dentro de um estúdio de dança, havia algo que faltava: a contextualização, o *mundo extra-classe* com o qual eu pudesse me relacionar, aproveitar e trazer para a dança. Essa necessidade tornou-se mais evidente quando iniciei o processo de docência e nas vivências e estudos teóricos na Faculdade de Artes do Paraná, em 2001, na área de Dança, nomeadamente, no curso de Especialização *Corpo Contemporâneo*. Isabel Marques (2005, p. 74), no seu livro *Dançando na escola*, busca contextualizar a disciplina e sua realidade social, quando da participação no *Projeto de interdisciplinaridade via Tema Gerador*. Ela propõe o ensino de dança

como uma maneira de aproximar o ensino e o aprendizado da dança das possibilidades de aprendizado em suas estruturas básicas, levando-se em consideração a necessidade da apreciação, do fazer e da contextualização do trabalho artístico (arte como disciplina) de modo que a realidade social pudesse ser problematizada e transformada (tema gerador) (MARQUES, 2005, p. 74).

Tal proposta, segundo a autora, se estabeleceu em *interface* com uma dialogicidade e análise da realidade dos conceitos freirianos, o de “aluno como agente de sua própria realidade e o trabalho coletivo em direção à transformação social e à consciência crítica da

realidade” (MARQUES, 2005, p. 74). Para mim, que buscava uma docência progressista-reflexiva e contextualizada de acordo com a realidade e o meio social de meus alunos, fossem eles graduandos/acadêmicos ou bailarinos/artista, senti que havia uma necessidade de articular o conteúdo de sala de aula com a vida cotidiana; inseri-la no mundo. Ao estudar o pensamento de Bernard Charlot, a palavra *relação* me pareceu ser a que melhor definia a articulação que eu buscava. A relação de saberes que se faz continuamente do ser com o mundo. “A relação com o saber é uma forma de relação com o mundo: é essa a proposição básica” (CHARLOT, 2000, p. 77). É lógico que o indivíduo não se encontra só no mundo, ele relaciona-se com os outros, não está apenas situado nesse mundo, mas em relação com o meio. Alimenta-se, interage com os outros, depende biológica, fisiologicamente, socialmente e afetivamente do outro. Mas para cada um, a forma de ver esse mundo é peculiar, encerrando sua percepção, seu pensamento, imaginação, seus desejos. Por essa razão, cada um aprende de forma diferente. E em virtude de seus desejos e expectativas é que se gosta ou se odeia as disciplinas ou experiência vivida no processo pedagógico. Essa relação com o saber me remete às aulas de Claro, para quem o prazer era uma condição indispensável à prática, e isso servia também para si, enquanto professor, quanto para os alunos: “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança”, e tal alegria nada mais é que o prazer contido na prática pedagógica. (FREIRE, 1996, p. 72).

Ao lembrar que o sujeito e o mundo não se confundem, Charlot (2000) sugere que: somos nós que mudamos, ou que devemos mudar na relação com o mundo, pois o mundo já está lá quando nascemos e permanece, independentemente, de nós. “O homem tem um corpo, é dinamismo, energia a ser dispensada e reconstituída; o mundo tem uma materialidade, ele preexiste, e permanecerá, independente do sujeito” (CHARLOT, 2000, p. 78).

Enquanto profissional da dança e docente, procuro representar o mundo das mais variadas formas, sobretudo, pelos saberes vividos e apreendidos a cada dia. São essas aprendizagens que nos transformam e nos fazem vê-lo de forma diferente, e vamos assim transformando-o e moldando-o segundo nossas necessidades e maneiras de viver. “Os professores constroem suas realidades profissionais e suas carreiras num processo conjunto pessoal e contextual” (BOLÍVAR, 2002, p. 112).

Se a hipótese de Charlot (2000, p. 62) é válida, não “é o próprio saber que é prático, mas sim, o uso que é feito dele, em uma relação prática com o mundo”. Como tal, um exemplo - de que o bailarino, ao utilizar os termos específicos e técnicos para a prática da dança numa aula, não deixa de ser científico, mas o seu uso é para aplicá-lo na prática. Ora, então, não se pode classificar essa situação nem como científico, nem prático. “Em outras

palavras, é a relação com esse saber que é ‘científica’ ou ‘prática’ e, não, esse saber em si mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 62).

Para que o aluno torne-se crítico e criativo, é necessário que tome consciência de que o aprender se faz exercendo uma atividade em um momento vivido, numa localidade, em um tempo específico com o auxílio de pessoas que ajudam a aprender. Por isso, Charlot (2000, p. 67) diz que: “A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares”, no qual, o indivíduo vive e aprende. Para uma atividade como a dança, ela também se aprende, partindo do não domínio ao domínio de uma atividade. O corpo passa a ser inscrito por esse domínio.

O sujeito epistêmico é, então, o sujeito encarnado em um corpo, estendendo-se por isso, no caso, não um sistema de órgãos distinto da ‘alma’, mas, sim, o corpo tal como foi definido por Merleau-Ponty. O corpo é um lugar de apropriação do mundo, um ‘conjunto de significações vivenciadas’, um sistema de ações em direção ao mundo, aberto às situações reais, mas, também, virtuais. O corpo é o sujeito enquanto engajado no ‘movimento da existência’, enquanto ‘habitante do espaço e do tempo’ (Merleau-Ponty, 1945). [...] Assim, chamamos *imbricação do Eu na situação* o processo epistêmico em que o aprender é o domínio de uma atividade ‘engajada’ no mundo (CHARLOT, 2000, p. 69).

Não basta apropriar-se dos conteúdos da dança. Ler e estudar *a dança* não são o suficiente para saber dançar. Aprender *a dança* é dominar a dança como uma atividade. Na relação entre o professor e o aluno, numa perspectiva freiriana, a aprendizagem resulta satisfatória quando é dialógica e facilitada pelas relações entre eles na apreensão do saber, que não separa o inteligível do sensório-sensível, ou seja, da corporeidade. “O sensorialmente sentido parece ser a fonte da cognição. [...] A fonte será sempre o entendimento corpóreo” (GREINER, 2005, p. 101). Torna-se possível apropriar-se de forma intersubjetiva da imagem de si mesmo, e do outro, aprendendo a ser paciente, a compartilhar, a ser solidário, sabendo quem se é e como cada um pode de relacionar com os outros. Desse modo, percebo “que (repita-se a formulação sartriana) o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele” (NÓVOA, 1995, p. 25). Definindo-me nessa relação aluno/professor/saber, contida no processo pedagógico e educacional dialógico, posso informar que a minha (trans) formação foi construindo-se pelo percurso formativo-docente até o ingresso a universidade. Claro ensinou-me que a compreensão de si, gerada pela conscientização formadora, pode e deve ter seu caminho traçado na vida experiencial, pelo

corpo. O corpo que por si só, cria e se expressa continuamente na vida. Quiçá dançando. As análises mostram que no percurso de nossas vidas, a tomada de consciência necessária para a iniciação de um processo formativo fez-se pela práxis da dança. Passeggi (2006a), assim define a relação formador/formando na perspectiva da abordagem (auto) biográfica:

Para o formando, trata-se de se implicar no esforço cognitivo e afetivo para reconhecer o que foi formador-transformador em sua vida e se apropriar de sua capacidade de re-significar suas experiências. Quanto ao formador, o seu esforço seria o de alcançar um distanciamento suficiente bom para apoiar o outro adulto na descoberta de si mesmo e de outros modos de pensar e de se conhecer (PASSEGGI, 2006a, p. 216).

Nas palavras de Nóvoa (1988, p. 128), a “formação é sempre um processo de transformação individual na tripla dimensão do saber (conhecimento), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes)”. Essa última, talvez tenha sido uma das principais preocupações do processo pedagógico-formador de Claro em seus cursos, no sentido em que buscava um equilíbrio entre a práxis e a teoria não desvinculada de um comportamento dialógico-sensível, conforme ele afirma:

A combinação da reflexão teórica com a vivência da prática corporal supera em muito com a dicotomia entre o professor filosófico, que não sabe dar uma aula prática e do professor basicamente prático, que não tem a menor noção da postura filosófica (CLARO, 1988, p. 63).

Daí, refletir que a prática dos professores não é apenas relativa à aplicação de saberes advindo da teoria, mas também um espaço que produz saberes específicos provenientes dessa mesma prática. Dito de outra forma,

o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor (TARDIF, 2002, p. 234).

Isso coloca o professor como pesquisador e agente do conhecimento, contrapondo a compreensão tradicional da relação entre a prática e a teoria, na qual “o saber está somente ao lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, idéias preconcebidas, etc.” (TARDIF, 2002, p. 235). Sobre essa relação entre prática e teoria, Bueno (2002, p. 27) afirma que “o modo de os (futuros) professores pensarem sobre o ensino e sobre suas práticas de sala de aula é em parte modelado por suas experiências anteriores”.

Quando a disciplina em questão se trata da Dança, a sua prévia experimentação torna-se indispensável para o êxito da prática docente. Embora dentro da profissionalização docente ocorra necessidade de afastamentos para o aprofundamento de pesquisa científica para sua formação pós-graduada, concordo com Zabalza (2004) que em uma atividade tão específica como *a dança*, dependente de uma vivência contínua e direta, não é possível que o afastamento se prolongue por muito tempo:

É fundamental que os professores de universidade pesquisem, mas isso não é funcional para o projeto de formação, no qual participam como formadores, deixando a docência à margem (*esse tempo perdido* entre sessões de trabalho no laboratório) (ZABALZA, 2004, p. 120).

Ao perceber essa relação em minha vivência profissional na universidade, destaco nas palavras do autor que:

Pode-se ser bom professor (ao menos, nas etapas iniciais dos cursos) sem ter uma dedicação quase exclusiva à pesquisa. Em alguns cursos, até pode ser interessante que os docentes mantenham um contato mais intenso com a prática profissional do que com a pesquisa em sentido estrito (ZABALZA, 2004, p. 120).

Acredito que assim, a qualidade do ensino mantenha-se em um propósito de capacitar, respondendo efetivamente às necessidades dos docentes e dos alunos, facilitando e possibilitando maiores anseios e motivando a manutenção de uma relação dialógica com o saber. Essa foi a postura que tomei ao cursar o mestrado, acreditando na importância da reflexão sobre minha prática.

Apropriando-se do conceito de *recordação-referência* de Josso (2004, p. 40), ela diz que: “São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma idéia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro” que ocorre nesse processo formativo. Remeto-me a noção de *recordação-referência*, sugerida por Josso (2004, p. 39) para se perceber da importância que ela tem no esclarecimento do papel de Claro em minha formação, pois são elas “que balizam a duração de uma vida”. Para Josso, nas recordações-referências, afirma-se o simbolismo que ela representa na compreensão que toma como elementos indispensáveis da sua formação, em que Claro, quando de suas preocupações e aprofundamentos constantes, na interdependência do saber e saber-fazer na sua prática docente, conduz-me a essa reflexão e postura na minha formação docente. As recordações-referências são simbólicas para a compreensão do sujeito dos objetos constituídos da sua formação. Regida pelas subjetividades que a compõe,

ela pode ser qualificada de experiência formadora, por que o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida (JOSSE 2004, p. 40)

Nas minhas recordações-referências fornecedoras de imagens simbólicas formadoras, a dança se assume como um elemento constitutivo preconizante, desde a minha infância escolar até ao saber artístico-acadêmico a serviço da docência, e assim, como toda experiência formadora, faz parte de maneira intensa da formação experiencial.



Imagem 11. Luna dançando a peça coreográfica *Concerto 622* na Companhia Nacional de Bailado em Portugal (1994).

Quanto à formação experiencial, Souza (2005, p. 51), então, sujeita-se a ela pela perspectiva epistemológica e metodológica,

por entender que a noção de processo de formação que ela implica parte da centralidade do sujeito na globalidade da vida, entendida como interação da existência com as diversas esferas da con-vivência como perspectiva educativa e formativa.

Mas, antes de falar exatamente que dança é essa que está presente na docência, e como ela constituiu-se na vida de ambos, é importante destacar a figura marcante do professor, formador do aluno, responsável pela transferência dos saberes técnico-específicos e presente na prática da dança que, também, é identificado como *mestre*.

A relação com o mestre, muitas vezes, vem desde o início da nossa formação. Desse lugar, Passeggi et al. (2006a, p.05), reforçam a importância dos ex-professores para a nossa docência, dizendo que eles “são vistos como guias, modelos, exemplos, que complementam e ampliam a representação de si e do *saber ser* docente nas suas primeiras relações com as primeiras turmas”. Passeggi (2006b, p. 213) amplia ainda mais a condição do mestre na (auto) formação, afirmando que dentro da “lógica da (auto) formação, os mestres se multiplicam e se diversificam”. O que eu quero dizer no meu texto é que, quando as pessoas se vêem como responsáveis pela sua formação e descobrem que podem aprender com o outro, todo encontro com alguém, que seja o aluno, ou um professor, ou um livro, esses são todos mestres, por isso, o mestre aqui é visto como o sujeito único e indispensável para a formação do aluno. Ser mestre é aquele “que possui uma experiência ímpar, mais do que vivências acumuladas. Alguém que tem uma maneira especial de transmitir sua sabedoria, mais do que capacidade de se fazer compreender” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 33-34).

Isabel Marques (2005) conta em seu livro que utilizou da estratégia de pedir a um grupo de alunas de dança que escrevessem suas memórias para buscar um eixo, um tema ou um ponto de contato expressivo entre elas, no decurso do aprendizado de dança. E assim, elas narraram suas vidas como alunas de dança, dançarinas, filhas, meninas e mulheres de maneira inteira, repleta das marcas vividas, profundas e experiências organizadas. O que foi interessante na sua *experiência* e para nosso tema desenvolvido nesse capítulo é que a

leitura das narrações elucidou de maneira clara que as alunas tinham sido profundamente marcadas por seus professores de dança e que seu aprendizado havia dependido de como a relação professor-aluno havia sido estabelecida (MARQUES, 2005, p. 92).

Desse modo, a herança “não se trata de uma filiação. A assinatura não vem junto; ela apenas indica a procedência” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 31).

Lembro-me de vários pais e mães que me conduziram nessa viagem formadora, mais do que meros transmissores de saberes; foram amigo (a)s e confidentes. Para além do ser mestre, Claro, representou a *pessoa charneira* iniciante e provedora dos princípios e saberes essenciais da dança, condicionando, dessa maneira, todo o meu trajeto artístico-profissional e docente; assumindo, desse modo, o estatuto de *mentor* e amigo, como pode-se observar no eixo-temático 7.3 *Mentor formador e amigo*.



Imagem 12. Claro apreciando uma peça coreográfica de Luna (2003).

A herança aqui caminha em duas mãos. A condição de mestre me direciona a de discípulo, de professor e aluno, transformando seus conhecimentos para mim e (trans) formando-me. Quer dizer, a autoformação passa pela condição de ser professor e também, aluno. Essa capacidade o colocou em um patamar exclusivo e diferencial, que apenas algumas pessoas possuem, ou seja, no que o fazem ser mestre. “O mestre é único em sua genialidade. É único naquilo que tem a dizer, na transmissão de sua experiência, na revelação de sua descoberta, no compartilhar de sua pesquisa” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 31). Aqui, a própria fala de Claro confirma esse desprendimento de seu saber a favor de seus alunos: “*Não é o Método Edson Claro! É o MDEF que pertence a quem quer estudar, não pertence mais a mim, e isso é conhecido, você vai parir e bota no mundo para ver*” (Claro, 2007).

O mestre assume metaforicamente uma das quatro figuras antropológicas sugeridas por Josso (2004) no processo de formação em histórias de vida: O *Balseiro*. “A criação dessa relação ‘amigável’, parece-me, constitui o ponto de ancoragem da relação de formação em Histórias de Vida” (JOSSO, 2004, p. 160).

O *Balseiro*, para JOSSO (2004), assinala os diversos caminhos possíveis apontando, de acordo com a escolha de cada um, o seu caminho desejado, podendo apenas assinalar os

diversos caminhos possíveis, assim como todo professor/formador que não detém nenhum saber relativo à existencialidade do outro. Assim, de acordo com as palavras de Luna, se percebe do que foi dito sobre o *Balseiro*, pela seguinte fala:

Não esquecendo, porém, das condições, da segurança e do suporte necessário que ele como um professor provocador e instigador do crescimento pessoal e intelectual de seu aluno, assim como quem cuida da sua cria ou seu pupilo, pois era assim que me sentia, havia me deixado ir livre para o mundo (Luna, 2006).

Desse modo, não são apenas os saberes experienciais e docentes que se compartilham, mas todo um saber profissional e ético. Para Tardif (2002, p. 36), “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos”.

Claro apontou os caminhos, que de certa forma, convergiam-se apenas para uma direção. Orientando-me para o momento propício, fornecendo-me os suprimentos necessários para uma viagem que tomaria um caminho único e com itinerário determinado no meu percurso de vida, a formação profissional. Como mestre, fez uso de uma pedagogia que, enquanto práxis, o colocou em sua autonomia, e fez-se “guiada por uma ética do trabalho e confrontada diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas” (TARDIF, 2002, p. 149).

Sem receitas pré-estabelecidas e cristalizadas, suas aulas eram conduzidas para além dos conteúdos e do conhecimento. Portanto, não se tratava apenas do conhecimento que o fazia ser o meu mestre, mas acima de tudo sua sabedoria. Sabedoria essa que o fazia, quase sempre, ver os potenciais das pessoas e de seus alunos. Para Claro, dança quem quer e não quem pode. Não seria a idade, a falta de técnica e até mesmo a estética *apropriada* para a prática da dança, que o fazia dispensar um aluno. Para Marques (2005, p. 38-39), com frequência, “ignoramos a multiplicidade de corpos em nossa sociedade que estão também presentes em nossas salas de aulas” para além de constatar “que uma dança que discrimina, por exemplo, os idosos, não significa que não podemos aprendê-la. [...] Aprender uma dança significa antes de tudo literalmente *incorporar* valores e atitudes”. De maneira que, acreditar nas pessoas sempre foi uma de suas virtudes e sem nunca se esquecer da palavra incentivo *coragem*, pois era assim que Claro incentivava seus alunos, mantendo-os no vivenciar de suas aulas e também para a vida. É por isso que hoje eu tenho a certeza de que o caminho trilhado

em minha vida, não foi apenas pelos saberes artísticos e pelos conhecimentos adquiridos de sua docência, mas nas conversas em sua própria casa, nos encontros e almoços, nos desabafos pessoais e profissionais etc.

Quando estamos na frente de alguém que é, assim, um mestre, é como um pai. (...) o mestre também é mestre quando está jantando com você. Não tem uma fronteira. Não tem quando estamos aprendendo e quando não estamos. É uma coisa contínua (ALBANO apud STRAZZACAPPA, 2006, p. 34).

De modo que, ele sempre acreditou em mim enquanto professor, e eu sempre confiei nele como seu aluno. Ora, tanta confiança mútua havia se gerado na dança, a atividade que se tornara o grande veículo na ressignificação de nossas vidas. A dança nos levou à docência e ao encontro de nós mesmos, aflorando a sensibilidade e tornando-se o saber maior da prática profissional, ou seja, o que de melhor sabíamos fazer. Porém, antes de adquirir esse significado que a dança tomou em minha vida, ela teve, enquanto prática e disciplina obrigatória nas escolas, um caminho bem longo a ser conquistado, para que assim fosse respeitada como uma prática não só artística, mas educativa. O Método Dança-Educação Física do professor Edson Claro (CLARO, 1988) possibilitou tal conquista. Nesse sentido, Helena Katz (1988, p. 05) diz que, por

muito tempo, Dança e Educação Física foram inimigas. Na cidade de São Paulo, a derrubada das trincheiras coube a Edson Claro, um pioneiro. Vindo da Educação Física, descobriu a Dança, e nessa descoberta, a força educacional de uma aliança entre elas.

Sua visão ampliadora das coisas o levou a perceber que era possível unir duas áreas de conhecimento relativas ao corpo e que deveriam conversar entre si, mas que não o faziam. Isabel Marques (2005, p. 162) está de acordo com o professor Claro, ao assegurar que o “corpo pode ser compreendido e trabalhado como um fio condutor ou uma interface entre as diferentes áreas do conhecimento na escola”. Ao ajudar a colocar a dança na condição que se encontra hoje, enquanto área de conhecimento, possibilitou-se, do mesmo modo, que o *corpo* pudesse ampliar sua condição de objeto cognoscente a mediador do saber e do conhecimento.

Hoje, é sabido que, em se tratando de escola, o corpo “pode ser entendido como uma possibilidade de estabelecer múltiplas relações entre áreas de conhecimento, saindo do isolamento da Dança ou da Educação Física” (MARQUES, 2005, p. 162). Assim, a Dança recebeu um incentivo para estabelecer-se no cenário artístico-educacional, conquistando o seu espaço como disciplina ou cadeira obrigatória nas escolas de Educação Física.

O Método Dança-Educação Física, transformado em curso de especialização, abre mais uma opção para o profissional da Educação Física e visa, como complementação, atender ao Projeto de Lei do Senado n.º 242 de 1984, que torna a Dança obrigatória ao nível de 1º e 2º graus (CLARO, 1988, p. 72).

Nesse sentido, é percebido que a importância de Claro (1988) no contexto escolar, acadêmico e educacional é inegável. A sua influência pedagógica e profissional em Educação Física, em São Paulo, foi notória diante de tantos depoimentos e reflexões que seu livro, *Método Dança-Educação Física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional* contém. O meio artístico não passou despercebido da sua influência e ensinamentos. Por isso, para mim não podia ser diferente. Graduei-me primeiramente no curso de Educação Física para ter, logo depois, o contato direto com a Dança. Longe de querer apostar na docência, investi na formação artístico-profissional.

Entretanto, é na carreira artística, como bailarino, que me reencontro no prazer e na vontade de voltar a lecionar. Estar lidando com a subjetividade criativa e emocional, constantemente, através das coreografias que criava e os espetáculos que dançava e interpretava, fizeram-me de algum modo, retomar à docência, ainda que, com aulas de dança para bailarinos no próprio grupo que trabalhava. “*Descobri que vivendo a arte dia e noite, possibilitou-me que aquelas velhas dúvidas que me sufocavam no início da minha docência tinham se dissipado. O prazer tomou conta de mim!*” (Luna, 2006).



Imagem 13. Luna ao coreografar para a Escola de Danças do Teatro Alberto Maranhão (2003).

Assim, percebi que era preciso muito mais do que dominar o conteúdo e o saber-fazer para que a docência e a prática pedagógica se fizessem plena e satisfatória, tanto para mim quanto para meus alunos. Sobre essa questão, Paulo Freire (1996, p. 120) diz que é necessário “que saibamos que, sem certas qualidades e virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, [...] não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica”.

Sobre a formação dos educadores de dança, é preciso adentrar no universo humano, nas ciências humanas, em que a aprendizagem passa pela experiência do sensível. Nessa humanidade encontram-se nossos alunos, indivíduos singulares e plurais; individuais e sociais respectivamente.

No início desse capítulo, referi-me às relações com o saber no processo didático-pedagógico, lembrando que, para Bernard Charlot, o estudo dessas relações com o saber também pressupõe a experiência, a história e a singularidade do sujeito. Charlot (2005, p. 40) observa que faz-se necessário:

levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e as atividades que ele realiza – sem esquecer, no entanto, que essa história e essas atividades se desenvolvem em um mundo social, estruturado por processos de dominação. [...] Em resumo, é um sujeito indissociavelmente social e singular. E é como tal que se deve estudar sua relação com o saber.

Essa indissociabilidade entre o social e singular, considerada pelo autor, chama a atenção para o papel do educador como agente de (trans) formador, na sua tarefa de educar e de politizar seus alunos. A Dança é um desses espaços de educação política, pedagógica e ética como lembra Strazzacappa,

Quando definimos que técnica ensinar, onde dançar, se meninos também dançam, se misturamos ou não meninos e meninas, ao som de que músicas dançar, qual figurino, entre outros pontos, estamos educando estética e politicamente (STRAZZACAPPA, 2006, p. 61).

É preciso ainda, que se veja o ensino da dança direcionado para sua cidadania, tornando-se parte integrante da educação ética. Foram questões como essas que me levaram, na postura de bailarino, a assumir o papel de sujeito crítico e reflexivo, no caminho oportunizado pela dança para a docência. “Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 1996, p.41), obriga-se a uma reflexão crítica sobre a prática e a perceber-se que não se pode ensinar algo que se dá pela via do sensível e do criativo, como é na dança, privilegiando a repetição mecânica dos movimentos. O Método Dança-Educação Física, criado pelo professor Edson Claro, como já foi dito, tinha e tem essa preocupação na formação dos que a vivenciam, “através de um trabalho homeopático de conscientização corporal – a sua maneira, a sua espontaneidade, os seus gestos, o movimento e o dançar próprio de cada um” (CLARO, 1988, p. 242). Fui iniciado nesse modelo de ensino e hoje recrio a forma de ensinar a partir dele, tanto no ensino superior, na graduação de Artes Cênicas, quanto nas companhias de danças.

Hoje, compreendo a minha falta de criatividade e segurança quando precisava *aplicar* métodos nas escolas por onde passei, após minha graduação. Lembro-me que nos era dado tudo já formatado, sobretudo, quando se relacionava à prática esportiva. Tínhamos jogos e exercícios específicos para cada modalidade, mas não tínhamos a oportunidade de experimentar o inusitado, o improvisado, tão utilizado nas artes e pelos artistas como uma estratégia de desenvolvimento da subjetividade criativa.

[...] transmitindo um saber puramente mecânico e voltado para competição, visando apenas uma performance tecnicista através da repetição e da imitação, no qual, a criatividade e a subjetividade eram totalmente relegadas a um plano inferior ou praticamente inexistente. [...] Infelizmente o que fiz foi reproduzir o que aprendi e como aprendi os conteúdos na Universidade. (Luna, 2006)

Minha (trans) formação, proveniente da experiência que tive com o método de Claro e sua pedagogia sensível e reflexiva permanecem vivos no meu percurso de vida e na minha formação permanente, tornando-me do mesmo modo um professor progressista-reflexivo e preocupado, especialmente com a capacidade criativa e sensível de meus alunos.

De acordo com Stokoe (1990), a criatividade é uma das formas que existe de expressar sentimentos e emoções, utilizando a imaginação.

A criatividade abrange o desenvolvimento da capacidade de observar fenômenos; evocar fenômenos passados, formar imagens novas, imaginar; concentrar-se; desenvolver e diferenciar entre a imagem reprodutiva e a imagem produtiva e integrar as contribuições da natureza com a vida cotidiana (STOKOE, 1990, p. 22).

É preciso saber que todos, ao nascer, possuímos uma condição inata de criar, de improvisar. Assim, não só na dança, mas tomando-a como exemplo, há que trabalhar com os alunos todo esse potencial criativo pelo processo de improvisação, implicando o que se deve aprender

a trabalhar com nossos gostos, preferências pessoais e necessidades internas de movimento e exploração espacial [...] pode incentivar o aluno a se conhecer (corporal, emocional e intelectualmente) [...]. Essas experiências são bastante ricas se discutidas, percebidas e elaboradas em sala de aula e comparadas aos papéis que exercemos em sociedades. Atitudes e escolhas em sala de aula podem gerar *insights* sobre como vivemos e atuamos no meio social (MARQUES, 2005, p. 49-50).

Não se pode, porém, é atrofiá-los no processo educativo-formativo. Por isso,

quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. [...] Quem ensina aprende a ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23).

O ensinar exige não só essa re-forma contínua, mas sobretudo, um espírito investigativo. Por isso, quem pretende ser professor, precisa ter a noção de pesquisa, ou ainda mais, a vontade de fazê-la para o exercício da prática docente e profissional. Essa foi outra grande herança que o mestre e professor Claro me deixou sem nunca impor a necessidade da pesquisa para o crescimento profissional e docente, mas me conduziu a ela a partir do momento em que me fez experienciar o seu método.

Paulo Freire (1996, p. 29) amplia, a meu ver, a abrangência e a importância que o pesquisar alcança na educação, afirmando que - “Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo”. É nesse sentido, que a palavra pesquisa vem na vida de Claro, talvez antes da docência, por sua inquietação e questionamento que guiaram sua ação acadêmica, como pré-requisitos imprescindíveis para vida de professor. Tal determinação, reflexividade e criticidade são traços marcantes de sua personalidade. Como comento no sub-capítulo 3.1, elas fomentaram a minha disposição para a pesquisa-ação e para a formação profissional e docente e o meu despertar para multireferencialidade e a multidisciplinaridade das áreas de conhecimento. Em sintonia com essa proposta que Claro tanto enfatiza no seu método e na sua metodologia, Nóvoa (1988) ressalta que essa mesma necessidade de interação entre as ciências em Educação;

Uma ciência da educação que, balizada pela psicologia e pela sociologia, mas também por outras ciências (economia, história, matemática, biologia, etc.), seja capaz de conquistar uma autonomia e uma especificidade próprias (NÓVOA, 1988, p. 126).

Para Marques (2005, p. 17), “é nessa perspectiva da diversidade e da multidisciplinaridade de propostas e ações que caracterizam o mundo contemporâneo que seria interessante lançarmos um olhar mais crítico sobre a dança na escola”. Aqui, o pensamento complexo, norteia a ciência da educação, o ensino de dança e, conseqüentemente,

a formação profissional e docente; pontos esses, aproximadores dos sujeitos da pesquisa como metodologia didático-pedagógica.

Como reflexo do meio em que vivemos, das pessoas que nos rodeiam e com as quais interagimos, nossos formadores assumem de maneira profunda a função desse espelho no qual nos olhamos. Ao nos formarmos, carregamos na bagagem docente o jeito de ser professor, forma de ensinar, que nos foram legadas por nossos mestres. “Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional*” (NÓVOA, 1995, p. 16). Como uma segunda pele, fui me apropriando camaleonicamente da pele de Claro, (trans) formando-me e tentando, ao mesmo tempo, (trans) formar meus alunos. Essa é a corporeidade constituinte do meu ser, que me envolve consciente e inconscientemente no exercício docente e profissional, (trans) formando-me e (trans) formando o outro.

Tal corporeidade faz-se, portanto, em uma trajetória individual-coletiva, em que o experienciado, que se constitui em uma experiência formadora, conduz a caminhos que mobilizam e transformam a identidade, a subjetividade, para além do sentir-fazer, levando a um sentir-sentir constituído e constituinte de vidas repletas de uma subjetividade sensível, criativa e imaginativa. Desse modo, somos embalados e envolvidos em um contexto de vida que se reflete subjetivamente nas suas próprias histórias e narrativas. Compreendemos que a “subjetividade é uma construção histórico-cultural” (HERNÁNDEZ, 2005a, p. 87).

Quem não contou ou não ouviu uma história, seja ela qual for, e simplesmente se deixou envolver pelo sentido do que ela quis dizer? Dramática, arrebatadora, triste, alegre, cômica, ridícula, chata, deliciosa, instigante, sem nexos, fictícia, ou de amor; as histórias sempre nos fazem dar sentidos e significados à existência. Sem elas, seria como se tivéssemos num imenso banquete em que as iguarias estivessem sem nenhum tempero e sal. São essas histórias individuais que revelam a importância da subjetividade nas histórias e em nossas vidas. “Essas falas subjetivas, [...] são vitais para os sujeitos, uma vez que elas articulam com o meio, tanto quanto eles as articulam entre si” (PINEAU, 2003, p. 18). Tais falas subjetivas tornaram-se as fontes dessa pesquisa e objetos da minha interpretação, elas sugeriram os eixos-temáticos sobre os quais busco encontrar anseios, desejos, prazeres, valores, motivações e necessidades que estão na origem dos enlaces entre as narrativas dessas duas vidas.

Historicamente, a reivindicação da subjetividade nas ciências humanas, solicitada pelos próprios anseios da pós-modernidade, segundo González Rey (2005a), permitiu reduzir a ilusão de objetividade universal, que vigorou nas Ciências Sociais e Humanas até a década

de 1980 (BUENO, 2002). E não é em vão que o Método (Auto) biográfico, nesse mesmo período, instala-se como área de investigação da subjetividade. Essa idéia é reforçada quando Josso (1999, p. 15) coloca que:

Provavelmente, nossas opções metodológicas tinham e continuam e a ter necessidade de reivindicar, de dar um lugar, justificar sua sustentação, dando uma legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção de saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentidos para os autores dos relatos.

O sujeito e sua história de vida não se constituem sozinhos, ou por si só. Visto que, a subjetividade e o sujeito se compreendem na realidade social e na vida social, ou seja, historicamente. Para Molon (2003, p. 118), além de a subjetividade produzir os processos de singularização do sujeito, ele ainda, é situado em uma “corporeidade que é biológica, semiótica, afetiva e histórico-social, portanto, ética”.

Portanto, o sujeito faz sua história e ele, ao narrar a sua história de vida, (trans) forma-se como sujeito. Ele assume seu papel de ator, individual e singular, possuidor de uma subjetividade individual afetada recursivamente com a subjetividade social. Porque o sujeito “não é um epifenômeno do social (...) longe de refletir o social, o indivíduo se apropria, o equilibra, filtra e traduz por sua projeção em outra dimensão, a qual se converte então em uma subjetividade” (FERRAROTTI, apud GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 25). A subjetividade vem enriquecer a pesquisa e o conhecimento, dando à pesquisa a característica qualitativa e, ao mesmo tempo, mostrando a relação que há entre a subjetividade individual e subjetividade social. Para González Rey (2005a, p. 205), os espaços sociais constituídos historicamente produzem a subjetividade individual; logo,

na gênese de toda subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto, que aparece em sua ontogenia como um momento de um cenário social constituído no curso de sua própria história.

Coloco-me aqui na pesquisa junto ao meu colaborador, Claro, na certeza de que nossos percursos de vida foram construídos (inter) subjetivamente dentro dessa relação de recursividade individual e social, ou seja, constituída e constituinte uma da outra.

Assim sendo, faz-se necessário resgatar a subjetividade da dimensão marginal do conhecimento, para uma dimensão reconhecida e necessária, no qual, os processos humanos não podem mais estar desarticulados com a construção do saber, que passam a nos influenciar e nos articular, quase sempre decisivamente (NEUBERN, 2005a). Bueno (2002, p. 13), reforça a idéia, afirmando que a “subjetividade passa a se constituir, assim, na idéia nuclear, vale dizer, no próprio conceito articulador das novas formulações teóricas e das propostas que realimentam a área a partir dessa viragem”. A implicação com a subjetividade é tanta que, em Sociologia, ela perpassa o corpo na modernidade, colocando o sensível em um patamar respeitável e de credibilidade na aquisição e construção do conhecimento. Quanto a isso, Le Breton (2007, p. 94) afirma que: “Outro setor fundamental da pesquisa consiste na explicação das lógicas sociais e culturais que atravessam o corpo, isto é, a parte da dimensão simbólica, por exemplo, nas percepções sensoriais, nas expressões das emoções etc”.

Na pesquisa (auto) biográfica, o sujeito, o sensível e o imaginário são elementos imprescindíveis da pesquisa, para a construção do saber. Desse modo, Neubern (2005a, p. 74), complementa, afirmando “que reconhecer a subjetividade na construção do pensamento teórico abre espaço não apenas para um diálogo distinto com o mundo, mas também, e principalmente, para o humano nas múltiplas dimensões das quais emerge”. É exatamente por reconhecer esse valor na subjetividade que considero um elemento essencial na (auto) formação dos sujeitos da pesquisa.

Os resultados provenientes do núcleo-temático *Subjetividade* nos ofereceram categorias que, de certa forma, eram esperadas; pois, a sensibilidade, presente na dança e na vida, e a reflexividade, proporcionada pela docência, me pareceram óbvias na minha trajetória de vida. No quadro número 05, a subjetividade passou a ser um dos elementos primordiais e constituintes da passagem da dança à docência. A dança ofereceu a Luna, em 1986, um olhar mais sensível à vida, proporcionando prazer, satisfação e felicidade, o que não acontecia desde o período da graduação, no ano de 1986. A dança mobilizou a subjetividade de Luna e o levou enquanto sujeito/pesquisador a (trans) formação profissional e docente.

Junto com a experiência docente cresceu a reflexividade e a criticidade no modo de ver e viver o mundo, vinculadas a uma consciência crítica, firmando assim, uma subjetividade emocional, crítica e consciente, indispensável à sua vida.

Para Claro, a reflexão foi algo presente e necessário. Essa subjetividade reflexiva falou mais alto, durante todo o seu momento de descoberta, pesquisa e criação de seu método, durante a elaboração do mestrado, embora, nunca tenha deixado de ser o sujeito sensível que abraçou a dança e que determinava a corporeidade como um caminho necessário e importante à inteireza e globalidade do aluno. Essa necessidade de reflexão foi também algo que senti e que me levou a buscar, da mesma maneira, a criação de minha própria técnica de dança, que coincidiu com o meu ingresso no mestrado em Educação.

Em Claro, revelou-se, posteriormente, no ano de 2007, em sua entrevista narrativa, um estado de sensibilidade que sempre possuiu, centrado nos prazeres, nos valores e bem-estar pessoais para uma vida melhor. De modo que, passo a analisar a categoria: *Entre a subjetividade sensível na dança à subjetividade reflexiva para a docência*, presente no quadro 03.

LUNA	CLARO
11. Auto-afirmação e valores sociais	11. A auto-superação
12. Revalorização da vida pela autoconsciência	12. O prazer da conscientização formadora
13. A necessidade e importância da subjetividade para o vivencial	13. A necessidade do fundamentar-se à subjetividade sensível no contato de si com o outro
14.1 Re-vivenciar o pré-conceito masculino na dança 14.2 A experiência de dançar e a ansiedade 14.3 Medos e inseguranças do novo e da dança	14.1 A difícil aceitação da dança no encontro consigo mesmo 14.2 A fundamentação problematizando a boa práxis à desinformação e os tabus dos preconceitos nos alunos 14.3 A quebra do preconceito pela prática

	da dança, numa relação dialógica entre professor-aluno e com a Educação Física
15.1 A subjetividade no sujeito inteiro 15.2 A corporeidade e a subjetividade e a socialização do sujeito	15. O encontro consigo mesmo por uma subjetividade emocional formadora
16. Experiência formadora e o desejo de continuidade	16.1 A dança motivadora de um desejo de superação 16.2 A determinação interior e singular de superar os obstáculos, os umbrais (pesquisador)
17. Rupturas (momento charneira)	17. Momento de decisão (momento charneira)

Quadro 05. Subjetividade: Aproximações entre os participantes.

Os trechos abaixo mostram como, no início de minha formação profissional, colocava a dança como algo, emocionalmente, importante para minha vida e reapreciação da docência.

Ficava claro que a arte passava a fazer parte de mim e de minha vida, e que com a dança continuaria e estaria muito mais próximo de meu corpo, entendendo-o e sentindo-o por inteiro. A minha razão e sensibilidade, mente e corpo, espírito e carne, racional e sensível, imutável e mutável, objetivo e subjetivo, na inteireza que nos cabe como seres complexos, individuais e únicos. [...] Queria voltar a lecionar e ser realmente um educador. [...] Para minha felicidade, fui aprovado em ambos os concursos, tendo a grande chance de articular todo o meu know-how acumulado e vivenciado como bailarino, coreógrafo, professor e pesquisador, com toda fundamentação teórico-acadêmica que passaria a ter (Luna, 2006).

Por outro lado, ao reencontrar a docência no retorno acadêmico, identifiquei-me com o ser professor, para além de uma reflexividade e criticidade mais aguçada da vida e da sociedade. O mesmo que sentiu e mostrou Claro, desde sua empreitada na criação e inclusão de seu método na universidade iniciada, ainda, na década de setenta. Assim, como foi dito no primeiro momento de sua trajetória, Claro (1988) mostra-se um sujeito reflexivo e empenhado nas questões acadêmicas e em suas buscas teórico-profissionais. Pode-se observar no trecho abaixo essa preocupação com a vida sensível, a importância da amizade na vida do *cientista e do artista*:

[...] Falando de algo assim tão precioso que é uma amizade entre duas pessoas, [...] Daí criou-se a coisa mais bonita do mundo. Passamos vinte dias maravilhosos, senti o clima, o mesmíssimo do Caribe, o Morro do Careca que teve uma participação mágica nisso, eu subi sem olhar pra trás, minha amiga só me deixou olhar pra trás quando chegasse lá no topo. Eu cheguei no topo, chorei bastante... Não sabia por que! Estava passando por uma... Rever a vida não é? [...] por que às vezes as coisas empacam por coisas que você não tem controle, e isso lhe peço desde já! Jamais entre em estresse. Jamais leve adiante qualquer coisa que não seja séria, [...] Viva o seu tempo com alguém que você gosta. Não deixe passar em vão! Não fique tão solitário nesta vida como artista, nem como cientista, independente da pessoa que você seja, fazendo essa dança como arte, em termos de universidade mesmo não é? Então, tudo isso! Não deixa que interfira. Jamais! (Claro, 2007).

Ele ressalta as coisas simples da vida, o bem estar, os valores pessoais e a própria vida em si. É importante destacar que esse modo de ver a vida faz com que, ao observá-lo com a convivência, aprenda com seu saber-viver para aplicá-lo em minha vida e, conseqüentemente, em minha docência e meus alunos. Portanto, foi nessa sensibilidade incorporada à dança e a reflexividade que a docência da dança gerou, que o prazer firma-se como força mobilizadora da formação.

A dança passou a ser um elo emocional na vida e o meu maior prazer. “O social atua como elemento produtor de sentido partindo do lugar do sujeito em seu sistema de relações e da história desse próprio sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 224). Aqui, a dança assume, com todo o contexto que envolve a sua prática, o social referido pelo autor. Proporcionando sentidos a uma nova forma de me ver como sujeito, isto é, conhecer-me a mim mesmo. “[...] durante o tempo em que encontrava na dança o meu escape, o meu prazer maior por assim dizer” (Luna, 2006).

Já a experiência vivida na escola pública resultaram lembranças não muito boas da docência, gerando sentidos, ao contrário da dança, de um não-desejo, de desmotivação e o autoquestionamento: “*Não me sentia motivado e cheguei até a me questionar se realmente queria ser professor*” (Luna, 2006).

Ao reencontrar a docência, em 2003, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a dança provoca uma satisfação e uma felicidade que anteriormente, enquanto professor, não possuía. Devido a vontade e ao prazer de ensinar, a dança me resgatou como professor e me presenteou com esse amor à docência durante minha formação profissional como bailarino. Com a docência, cresceu a reflexividade e a criticidade sobre as coisas da vida. Aqui, o ato de refletir não está, de modo algum, desvinculado de uma consciência crítica do sujeito. Essa condição se reforça quando González Rey (2005a, p. 234) diz que: “o sujeito é a expressão da flexibilidade da consciência crítica”.

A dança e o vivenciar me oportunizaram o prazer na docência, assim como o ato reflexivo causado pela vivência em um experienciar formador. “Os investimentos afetivos de algumas palavras de história de vida ou de algumas que aparecem nas discussões permitem trabalhar a articulação entre o afetivo e o intelectual” (JOSSO, 2004, p. 222). Assim, desde o princípio, a dança impregnou meu corpo, minh'alma e meu ser de alegria, surpresa, prazer, emoção, expressão, criatividade, imaginação.



Imagem 14. A dança proporcionando a sensibilidade e a expressão em um trabalho independente realizado em Portugal (1999).

A dança, por se relacionar diretamente com a expressividade do sujeito, assume um grande peso na subjetivação do indivíduo por lhe permitir vivenciar e exteriorizar sensações, emoções ou pensamentos por meio do corpo em ações significativas. Levando-se em conta o fato de que o homem não existe apenas para si mesmo, mas também, para os demais, o que implica processos de comunicação, interação e relações (STOKOE, 1990).

Nesse sentido, Marques (2005, p. 24) esclarece que, em relação à dança, “o fazer-sentir nunca está dissociado do corpo, que é a própria dança”. A emoção representa um dos estados essenciais da subjetividade humana. “O emocionar-se é uma condição da atividade humana dentro do domínio da cultura, que por sua vez se vê na gênese cultural das emoções humanas” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 242).

A relação do meu corpo com a dança deu-se de forma inevitável. Ao vivenciá-la, pude perceber a falta que o sensível ocasionou nas aulas de Educação Física, vivenciadas nas escolas. A importância de sua ausência nos conteúdos da maioria das disciplinas que frequentei na graduação em Educação Física; e a inexistência da corporeidade, articulada com a subjetividade, no processo pedagógico, que aplicava nas escolas, quando ministrava aulas de Educação Física ainda no início de minha carreira docente, nas escolas públicas estaduais.

Porém, é imprescindível destacar que a dança contribui na educação do ser humano ao educar corpos que consigam re-significar o mundo e criar, pensando em forma de arte (MARQUES, 2005). Aqui, o criar afasta a condição humana e seu crescimento do imobilismo, projetando o sujeito, ainda mais, como um ator modificador. De acordo com González Rey (2007, p. 135), a “criatividade é uma das expressões mais interessantes do subjetivo, expressa a capacidade humana para subverter o *dado*, condição essencial para o crescimento da humanidade”. Além disso, a dança, enquanto forma de arte e área de conhecimento, extrapola o sentimento emocional, ela “está engajada com o sentimento *cognitivo* e não somente com o sentimento afetivo – ou o liberar de emoções” (MARQUES, 2005, p. 25). Quer dizer, os sentimentos cognitivos se juntam aos processos mentais por intermédio dos corpos que dançam, e fazem compreender o mundo de forma diferenciada, tanto artística como esteticamente. Por isso, para Josso (2004, p.227), a “criatividade requer uma qualidade da consciência particular”.

Ora, quem pretende trabalhar lecionando e formando na perspectiva da inteireza do indivíduo, o corpo como parte integral do ser, sem dualismo entre mente e corpo, entre objetivo e subjetivo, precisa buscar o valor e a completude que a subjetividade humana têm para o sujeito, para a produção de conhecimento e ciência. “A dança, portanto, como uma das vias de educação do corpo criador e crítico, torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes na sociedade atual” (MARQUES, 2005, p. 25-26).

Ao utilizar como processo de pesquisa, o método (auto) biográfico com a minha história de vida, pude perceber, reavaliar e projetar-me formativamente. A (auto) formação aqui, organiza-se no campo, tanto pessoal quanto profissional e docente. Segundo Bueno (2002), em relação às abordagens subjetivas e objetivas, ou seja, qualitativas e quantitativas, na produção de ciência, não há interesse em se polarizar as abordagens em uma investigação, em uma pesquisa; indicando, “ainda que sucintamente, de que modo a objetividade científica e os métodos para produzi-la foram postos em causa, abrindo flanco para que a subjetividade passasse a se constituir também em objeto de investigação” (BUENO, 2002, p. 15). A autora

ainda diz que há um corroborar do momento a uma nova síntese que impeça todos os modos de simplificação e de alienação, e

que reconheça que *a subjetividade é ao mesmo tempo constituída e constituinte*, uma síntese enfim, que seja centrada na teoria da práxis enriquecida pelas novas experiências e que leve a uma nova historiografia e uma nova estratégia (BUENO, 2002, p. 16).

A prática de seu método e a sua experiência levaram Claro a fundamentar os princípios do método sob a forma de dissertação. A reflexão na busca contínua de questões acadêmicas e na preocupação com a fundamentação teórica, desenvolveu-lhe uma reflexividade bastante aguçada.

Percebi após as análises dos dados com o modelo de Schütze (1977 apud BAUER; JAVCHELOVITCH, 2004), que as evocações não-indexadas poderiam ter algum sentido, tanto para a pesquisa quanto para os envolvidos, no momento de suas escritas, ou no próprio ato em si de escrever, considerando a época e o ano em que viveram, ou seja, se estariam mais reflexivos (evocação não-indexada argumentativa) ou sensíveis (evocação não-indexada descritiva).

Seria possível detectar essa *tendência* no ato de escrever suas narrativas? Para isso, desenvolvi a expressão que denomino de *Tendência narrativo-emocional*, para interpretação dos resultados dos eixos-temáticos, procurando entender e identificar em que nível de emocionalidade se situavam os envolvidos da pesquisa no momento e no ato da escrita de suas narrativas.

Observou-se na metodologia que, na evocação não-indexada descritiva, o sujeito encontra-se na *Sensibilidade reflexiva* e na evocação não-indexada argumentativa, ele encontra-se na *Reflexividade sensível*. O quadro a seguir, de número 06, mostra o número de vezes que surgem os eixos-temáticos relativos a cada evocação não-indexada descritiva ou argumentativa, derivadas das narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, no qual se pode se verificar nos anexos 02 e 03 contendo os *Eixos-temáticos dos quadros das análises* das narrativas de Luna e Claro. No anexo 02 encontra-se o quadro comparativo da narrativa de Luna (2006) com a narrativa de Claro (1988); já no anexo 03 pode-se ver o quadro comparativo, mais uma vez, da narrativa de Luna (2006) com a entrevista narrativa de Claro (2007).

Diante desses pressupostos, temos: (D) *Evocação não-indexada descritiva – Sensibilidade reflexiva* e (A) *Evocação não-indexada argumentativa – Reflexividade sensível*.

LUNA (narrativa de vida escrita no ano de 2006)	(D) – 43	(A) - 46
CLARO (narrativa de vida retirada do livro MDEF e escrita no ano de 1988)	(D) – 11	(A) -156
CLARO (entrevista narrativa realizada no ano de 2007)	(D) -29	(A) -51

Quadro 06. Evocações não-indexadas descritivas e argumentativas.

Com os resultados em mãos, senti a necessidade de entender o significado dos números de vezes repetidos dos eixos-temáticos, tanto descritivo quanto argumentativo, para a pesquisa. Assim, pus-me a pesquisar tentando entender se haveria algum significado importante para a pesquisa. Assim, diante da descoberta, entendi que deveria estar presente no trabalho em questão, tal entendimento. Por isso, apresento a expressão desenvolvida por mim, a qual denomino de *Tendência narrativo-emocional*.

O que seria, então, essa expressão? A expressão de *Tendência narrativo-emocional* apóia-se teoricamente nos conceitos de *necessidade* e *motivo*, de acordo com González Rey (2005a). Foi criada na tentativa de identificar o verdadeiro sentido e facilitar o entendimento na interpretação das análises que indica a tendência do estado emocional, relativo ao sensível e ao reflexivo, ou seja, do sentido descritivo e argumentativo, no momento da escrita da narrativa dos sujeitos da pesquisa.

Nos parágrafos seguintes procuro apresentar e descrever a concepção do conceito gerador da expressão. Para entender o termo *tendência narrativo-emocional* apóio-me nos conceitos de *necessidades* e *motivos*; como foi dito, que juntos dizem respeito à atuação do

sujeito em uma atividade concreta. O autor primeiramente, traz a emoção como uma disponibilizadora dos bens subjetivos do sujeito para agir, “o que é, em si mesmo, um sentido subjetivo que aparece por meio de emoções que expressam a síntese complexa de um conjunto de estados sobre os quais o sujeito tem ou não consciência” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 245). As emoções são geradas pelo sentido subjetivo que, em uma experiência vivida representa uma forma de expressão. “A emoção é uma forma de expressão da pessoa diante de uma experiência vivida” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 139). O autor reforça a imbricação da emoção com o ato de se expressar. Ora, assim sendo, existe uma relação da emoção com a ação. Tal relação qualifica culturalmente a emoção sem regular em um sistema o significado de seu aparecimento de forma linear. “A relação entre as emoções e os significados define-se na constituição dos sentidos subjetivos” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 139).

Daí surgir à necessidade e o estado afetivo, em que o autor considera as necessidades como agregados à atuação do sujeito em uma atividade concreta, estados produtores de sentido. Assim, para ter sentido ao sujeito, é preciso que toda atividade ou relação implique no aparecimento de um conjunto de necessidades, no qual, elas passam a estar vinculadas ao processo do sujeito dentro do complexo de suas práticas sociais.

A necessidade é o estado emocional do sujeito que se gera de forma constante no curso de suas atividades; portanto, a emocionalidade do sujeito responde a processos emocionais que acompanham suas ações nos diversos contextos de que participa (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 246).

Os motivos, ao contrário do que se pensa, já estão contidos e é relativo da personalidade, ou seja, “são sistemas de necessidades que foram configurados de forma relativamente estável na personalidade e [...], que poderiam ser dominados como tendências orientadoras da personalidade” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 246). Por isso, os motivos são mais amplos que as necessidades, isto é, as atividades não possuem por detrás motivos exclusivos universais que agem como sua causa; os motivos por si só se constituem de maneira única no conjunto de uma atividade, tomando parte de um processo de elaboração de sentido que tem especificidade plurimotivado. “Os motivos são configurações subjetivas da personalidade que representam verdadeiras integrações de elementos de sentido, cuja

expressão está além da implicação do sujeito em um contexto presente da atividade” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 247).

Sem intuito de se aprofundar na questão motivacional e o que ela traz consigo, procurei apenas identificar que sentidos emocionais geraram para os sujeitos da pesquisa no ato da escrita narrativa. Em relação ao ato de narrar, Ricoeur (2006, p. 114) diz que, por baixo da “forma reflexiva do ‘narrar-se’, a identidade pessoal se projeta como identidade narrativa”. Podendo, então, deduzir que, a *tendência narrativo-emocional* esteja contida na identidade narrativa.

Assim sendo, o estudo mostra a *necessidade* como o estado emocional que levou aos sujeitos da pesquisa ao ato de escreverem sobre si e seu percurso, ou seja, a atuarem em uma atividade concreta, tendencialmente em dois sentidos emocionais, de acordo com o método de Schütze (1977 apud BAUER; JAVCHELOVITCH, 2004). Já o *motivo*, esteve sempre presente e constituído dos sentidos gerados pela personalidade nas diferentes formas de atividade do sujeito. O que faz perceber sua relação com os sentidos adquiridos acima; porém, não de interesse, no momento, para o aprofundamento da questão.

As análises mostram a quantidade de vezes que se repetiram os eixos temáticos das narrativas, derivados das evocações *não-indexadas* e seus respectivos significados qualitativos do sentido descritivo (D) e do sentido argumentativo (A), conforme propõe Schütze (1977 apud BAUER; JAVCHELOVITCH, 2004); os dados indicam, ainda, que no pesquisador (Luna) foi encontrado certo equilíbrio narrativo-emocional no momento e no ato de sua escrita, ou seja, seus eixos temáticos derivados das análises demonstraram uma *Sensibilidade reflexiva* e uma *Reflexividade sensível* presentes na narrativa de vida de forma mais ou menos balanceada, demonstrando que sua tendência emocional, ao escrever sua narrativa, se distribuiu de quase igual forma.

Já no colaborador (Claro), o elemento narrativo-emocional, presente na narrativa de vida, extraída de parte do seu livro derivado da dissertação de mestrado no ano de 1988, mostra uma *Reflexividade sensível* pertinente nesse momento de vida, voltado para uma busca de fundamentação de conceitos e opiniões que foram de extrema importância para a criação do seu método (MDEF) contido do livro. Por outro lado, aparece na entrevista narrativa, realizada no ano de 2007, um distanciamento menor entre as categorias resultantes das análises, isto é, apesar de ainda ser maior o número de vezes que aparece a *Reflexividade sensível*, como em sua narrativa, o distanciamento entre elas é bem menor, deixando assim, um *sobre-sair* da *Sensibilidade reflexiva*, do sensível, do sentir a respeito de algo ou alguém.

Tais resultados apenas mostram as *tendências emocionais* presentes no momento e no ato de escrever suas narrativas ou sua entrevista, resultantes dos eixos temáticos.

Esclarece-se, desse modo, o quanto o Claro estava em 1988, no momento de defesa de sua dissertação de mestrado, voltado à busca da fundamentação teórico-científica de seu método, ou seja, bem mais reflexivo do que sensível. E foi, realmente, a sua empreitada no trabalho que resultou o seu livro. Esse foi um dos pontos considerado importante na investigação, e respaldado pela *tendência narrativo-emocional*.

Claro mostra, em alguns pequenos trechos de sua narrativa, o envolvimento e a vontade reflexiva de buscar sempre a fundamentação teórica, estando diante de situações negativas formadoras ou não, para sua formação enquanto professor e sujeito. Essas buscas o colocam como sujeito reflexivo (razão) e criativo (sensível) na ação em que se comprometeu. Para González Rey (2007, p. 145), a posição de sujeito em uma ação “sempre levará a um posicionamento reflexivo e criativo, comprometido com a produção de sentidos subjetivos, o que acarreta o envolvimento da pessoa na atividade que desenvolve”. Esse posicionamento é observado nas seguintes falas do colaborador:

[...] Mas essa crítica construtiva foi mais uma das alavancas para a busca da fundamentação e integração teórico-prática do Método Dança-Educação Física. [...] Mas, então, surge outro desafio: como evoluir de ano para ano, reciclar o curso, para as pessoas que voltavam para fazê-lo novamente? Mais uma vez, a dedicação, a busca e a vontade de acertar davam bases para mais uma batalha. [...] impulsionando-me mais uma vez para a busca de uma fundamentação teórica científica que explicasse o que tinha acabado de acontecer, [...] Novamente, de um erro surgiu uma luz para uma melhor fundamentação e uma lição prática da vida que foge dos parâmetros ortodoxos de nossa formação (Claro, 1988, p.45-49).

Essa determinação e esse querer o levam, também, a um crescimento profissional e docente, colocando-o também, na condição de um professor reflexivo e preocupado não só com a dialogicidade e a corporeidade presentes no processo pedagógico, mas em um saber formal, fortalecido pela constante fundamentação teórica.

A sensação negativa de estar entre o caos e o vácuo não nos imobilizou, ao contrário; chegamos à reflexão de que no meio da repressão existe um fator que precisa ser lembrado: TODA PRESSÃO ESTIMULA UMA EXPLOSÃO. [...] é fundamental refletirmos sobre a multidisciplinaridade e

a interdisciplinaridade que compõe o universo da formação do homem e nos conscientizarmos que este não é um caminho fácil para qualquer profissional comprometido com a educação integral do indivíduo (CLARO, 1988, p. 23-24).

Assim, diante da importância do material teórico estudado, derivado das narrativas, e do conteúdo desse capítulo, mais uma vez, faz-se necessário que se volte a enfatizar como a narração derivou, pela subjetivação do sujeito, o processo formativo dos envolvidos na pesquisa. Pineau (2006a, p. 340) traz em seu texto a importância que se tem o subjetivo na vivência ao relatar sua vida, ainda que seja oral ou escrito. “O relato de vida aponta para a importância da expressão do vivido pelo ‘desdobrar narrativo’, quer essa enunciação seja oral ou escrita”. Essa afirmação identifica toda a intenção e o sentido subjetivo que se configurou nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, mostrando em que direção a intenção e a expressão contidas nas vivências levaram-me ao universo da formação profissional e docente; universo esse, deslocado da abstração para algo palpável, sensório e materializado pela narrativa autobiográfica que “promove a reconstrução de saberes identitários e, por essa mesma razão, torna-se mediadora privilegiada para o acesso ao universo da formação e à subjetividade do adulto” (PASSEGGI et al., 2006a, p. 09).

A narrativa, tanto escrita quanto oral, possibilita o encontro consigo mesmo e com sua subjetivação. As narrativas de vida não podem assumir o caráter de “dessubjetivação da escrita subjetiva. [...] despersonalizar o candidato, direcioná-lo a assumir um *papel social*” (PASSEGGI, 2006a, p. 73). Na entrevista narrativa, realizada no ano de 2007, Claro mostrou-se ainda mais sensível aos valores humanos e da própria vida, em que seu momento de vida e sua condição humana e profissional o levam mais próximo à heteroformação e ecoformação. Tal envolvimento leva-o a um crescimento ainda maior na sua formação, em detrimento das relações pessoais e com os distintos espaços, ou seja, a

autoformação da pessoa é entendida como a construção de um sistema de relações pessoais com estes diferentes espaços e cria um meio pessoal, uma cosmogonia singular, uma estrutura particular eu-mundo ou uma unidade funcional indivíduo-meio ambiente (PINEAU, 1988, p. 74-75).

Ainda podemos, quanto a essa relação, interdependente do homem com o meio salientar que, “o homem nunca está separado do ambiente onde vive e dificilmente pode ser

compreendido sem uma atenção especial às relações que aí se organizam” (GREINER, 2005, p. 23). Para a autora, que observa o corpo como um objeto indissolúvel de tudo que o rodeia, explica: “Pode-se observar que não é proposta uma dualidade entre natureza e cultura para o entendimento desse espaço” (GREINER, 2005, p. 23).

Bueno (2002, p. 17) a respeito de Ferrarotti, quando faz a crítica às Ciências Sócias, de que não tinham a compreensão do valor de conhecimento que o método autobiográfico confere à subjetividade, diz que:

Conforme ele enfatiza, a biografia é subjetiva em vários níveis: primeiro, porque através dela o pesquisador lê a realidade do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado; depois, porque os materiais – em geral autobiográficos – estão sujeitos a inúmeras deformações: se escritos, decorrem do fato de ser ‘um sujeito-objeto que se observa e se reencontra’; se orais, das interações entre o observador e o observado.

Quer dizer, a (auto) biografia com toda sua subjetividade contida em diferentes planos, proporcionaram-me a representatividade que a dança assumiu em minha vida, assim como, o caminho que a docência adquiriu, enquanto algo prazeroso e, oferecendo, da mesma maneira, uma capacidade crítica e reflexiva do mundo; bem como, para Claro, a vontade e a determinação na busca de fundamentação teórico-científica na criação de seu método no ano de 1988, para além de sua sensibilidade como docente, e o valorizar, ainda mais, as coisas simples da vida, no espaço de vinte anos, até o atual momento; ensinando-me que é preciso investir-se profissionalmente e estar mais sensível às pessoas e à vida, (trans) formando-se, assim, em um melhor docente.

Querido Professor Cláudio

Estou lhe escrevendo esta carta, em agradecimento por todos os ensinamentos, conselhos e correções, que você fez para todos nós.

Eu cresci muito tecnicamente, com seus ensinamentos, tanto em clássicos, quanto em contemporâneos, apesar de no início ter sido muito difícil compreender e assimilar o seu método; agora compreendo melhor tudo que o senhor quis passar para nós.

Eu só tenho a agradecer por tudo, você é e será muito importante para minha formação profissional e crescimento individual.

Desejo-lhe um Feliz Natal em Deus e um Próspero Ano Novo, muita saúde, paz, sucesso profissional, etc...

De seu aluno que muito lhe admira
e estima Antero Cunha

30/11/04.

Imagem 15. Carta de um aluno da Escola de Danças do Teatro Guaíra (EDTG).

3.1 Os ecos de uma prática fomentadora do ser consciente, criador e pesquisador em Dança

Considero que é útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador (JOSSO, 2004, p. 14).

As vivências corporais sempre permearam minha vida, desde o ensino colegial, e de algum modo desenvolvendo uma sensibilidade expressiva. Experimentar as atividades artísticas e práticas esportivas na escola foi sempre um prazer para mim. Toda experiência advinda das vivências pelas quais passei, foram geradas pelas subjetividades que as compunham; formando-me e ao mesmo tempo incentivando a minha capacidade criativa. Há uma necessidade latente e instigadora de criar, de materializar o imaginário criativo em obras artísticas, em didáticas pedagógicas e, até mesmo, numa linguagem ou técnica própria de dança, advinda de intersubjetividades estabelecidas e experienciadas no meio e com as pessoas a minha volta, especialmente a partir do primeiro contato com a dança, ou seja, com o Método Dança-Educação Física (MDEF). “Os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades” (JOSSO, 2004, p. 38).

Foram em tais subjetividades individuais e coletivas (GONZÁLEZ REY, 2005a), as subjetividades presentes no pesquisador inter-relacionando com as subjetividades do meio, que fizeram gerar uma necessidade e uma vontade ainda maior no decorrer do tempo e das experiências adquiridas ao longo do processo de (auto) formação. Assim,

Todo e qualquer objeto teórico se constrói graças à especificidade da sua metodologia, o mesmo também se passa com o conceito de formação, que se enriquece com práticas biográficas, ao longo das quais, esse objeto é pensado tanto como uma história singular, quanto como manifestação de um ser humano que objetiva as suas capacidades *autopoéticas* (JOSSO, 2004, P. 38).

O processo criativo foi surgindo de várias maneiras, em um sistema gradativo nas apreensões dos saberes do conhecimento específico do *Mundo da Dança* e do mundo propriamente dito. Como, no referencial gradativo dos saberes artísticos da dança, em que as

possibilidades de crescimentos hierárquicos do profissional de dança acontecem de forma natural, como uma primeira experiência na condição de aluno/bailarino; posteriormente dependendo da necessidade ou não, passando a criar ou coreografar; podendo, ainda, vir a ser antes mesmo do processo coreográfico, um professor ou *maitre*⁹ de dança; e no meu caso, o desejo da pesquisa, de desenvolver algo inédito, como um método, uma metodologia, uma linguagem ou técnica própria.

Esses estágios do profissional de dança se concretizaram no percurso profissional e de vida do professor Edson Claro, findando com a criação de seu método e posteriormente com as teses de Doutorado e Pós - Doc.

Ter vivenciado e experienciado suas aulas, trabalhos coreográficos e o método, para além da apreensão do conhecimento específico, considerando como um sujeito aprendente fez despertar e dar início a um desejo de poder criar e lecionar aulas de dança. São referências recordativas que constituem todo um processo (auto) formativo subsidiado pelas subjetividades presentes na produção de si mesmo (JOSSO, 2004). Mais uma vez, têm-se aqui as recordações-referências já discutidas anteriormente, assumindo, o mesmo significado de *memória das emoções vividas*. Chamlian (2006, p.84) coloca a construção da formação pela memória das emoções vividas, afirmando que o intenso

tom da narrativa, escolhido para expressar a identidade das emoções vividas e para frisar o significado da experiência na formação tem também a intenção de ilustrar uma idéia: a de que memória e formação podem fazer uma perfeita simbiose, na medida em que se pode construir a formação a partir dos acontecimentos lembrados. A memória ressignifica as experiências para melhor entendermos nossa formação.

Como algo pertencente no inconsciente, mas presente no todo do Self, ou seja, também na consciência, senti através das recordações-referências, o momento ideal de criar uma linguagem, uma técnica própria, na qual, denominei de Dança Fluida na Base Baixa¹⁰ (DFBB).

⁹ Classificação do Professor de Dança, termo de origem na língua francesa.

¹⁰ Técnica desenvolvida a partir da experiência com a Dança, Artes Marciais, *Break Dance* e Técnica de Relaxamento no ano de 2002.



Imagem 16. Peça coreográfica *Test Drive* criada por Luna para a Faculdade de Artes do Paraná (2002).

Inicialmente, criada apenas com o intuito artístico e estético para a Dança Contemporânea. Senti posteriormente, a necessidade de abranger o ser humano na sua amplitude de existência; ampliar no bailarino a sua condição de sujeito ator e atuante, criativo e sensível, modificador e modificado pelo meio, pela sociedade, onde ele pudesse transferir-se de um *status* de aprendiz a formador de si mesmo. Nesse sentido, faz-se

necessário que o ser que aprende e se relaciona tenha consciência de sua ação criadora e de sua responsabilidade como formador de si mesmo e do outro no mundo, e, para isso, faz-se necessária a flexibilidade às inovações e ao trabalho em grupo, onde as trocas humanas ocorrem com maior intensidade, favorecendo novos conhecimentos e posturas (LAMPERT, 2005, p. 10).

Mesmo pensando, inicialmente, na estética do movimento, percebi que o sensível e a expressividade, contidos na subjetividade que dá o significado às vivências, e a corporeidade, querendo ou não, estavam bem presente nesse processo inicial de criação pela via corpórea. Penso que, sem essa consciência corporal, por se tratar de uma técnica vivenciada no corpo, seria mais difícil ampliá-la para uma consciência profissional e social. Por isso, é salutar dedicar algumas palavras a respeito da consciência e da estética sensível, contida em uma

corporeidade que insistia em chamar a minha atenção para a sua importância enquanto uma preciosa área de conhecimento no processo formativo dos alunos/bailarinos, em que o corpo passa a ser o instrumento primordial.

É no corpo que encontramos e nos sentimos por inteiro. Um sujeito composto não só pelo movimento, pelo mecânico, biológico e fisiológico, medindo-o apenas pela objetividade, mas pelo sensível e o inteligível, por uma subjetividade inerente a nós próprios como sujeitos sensíveis e sociais que somos. Não há como separar ou dicotomizar o corpo, não mais olhá-lo pelo prisma da razão, sufocá-lo à objetividade imposta durante séculos em detrimento da sensibilidade. Há que pensar e entender esse corpo por inteiro; compondo o sujeito social.

O corpo não sucumbe aos ditames racionalistas, mas em sua realidade sensível dialoga com a razão, funde-se a esta gerando novos sentidos, criando novas possibilidades e compreensões que vão muito além da clássica dicotomia que historicamente separou a razão da sensibilidade (PORPINO, 2006, p. 46-47).

Pergunto, então, como podemos buscar uma maior consciência de tudo isso e do mundo? Que mecanismo iria fazer essa ligação entre o objetivo e o subjetivo, sabendo que nossa expressividade independe dessa tomada de consciência, pois, ela está e estará sempre presente em todos nós como algo pré-adquirido e de direito? A resposta esteve comigo o tempo inteiro! Era o meu corpo que precisava apenas ser sensibilizado e olhado com mais atenção e carinho, através do despertar da minha consciência; começando pelo nosso próprio corpo! Ele tem a capacidade inerente a si mesmo de entender-se e saber-se. “O corpo não necessita de uma sabedoria para além dele, edificada por uma razão que tudo subjuga, mas possui uma razão que lhe é peculiar” (PORPINO, 2006, p. 49).

Só poderemos falar de consciência do corpo, descobrindo-o. Ele é o principal objeto da consciência, é a partir dele, de sua experiência enquanto corpo, que o sujeito está inserido e é nele que o sujeito se afirma no mundo, se expressa e comunica-se de diferentes formas. Por isso, é nele que a Arte se faz e se expressa. A Arte privilegia o subjetivo do ser, devido ao seu caráter estético, que por sua vez diz respeito à sensibilidade. “O sensível é uma realidade constitutiva do ser e do conhecimento que se manifesta nos processos corporais, na motricidade” (NÓBREGA, 2003a, p. 164).

Mais uma vez o corpo se faz presente para que se vivencie a experiência estética, especialmente na minha experiência com a Dança. Talvez a dança seja a prática que mais se

evidencia na arte, devido a sua exigência do corpo em estar presente nessa experiência estética. Ao dançar, o corpo está integrado, composto, inteiro. “Consideramos a vivência estética, proporcionada pela dança, uma das possibilidades de resistência à idéia de fragmentação do ser humano” (PORPINO, 2006, p. 39). A dança não é apenas movimento puro e simples, mas, algo maior, em que através desse movimento o sensível é emanado. “O Logos estético exprime o universo da corporeidade, da sensibilidade, do ser humano em movimento no mundo, cultura e história, criando e recriando, comunicando-se e expressando-se” (NÓBREGA, 2003a, p. 165).

Durante minha experiência enquanto bailarino, coreógrafo, professor e pesquisador percebi que alguns dos meus alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), nas aulas de Técnica de Dança Contemporânea, Dança Clássica e de Terapias Corporais tinham grandes dificuldades em expressar-se e até mesmo de assimilar o conteúdo exposto, pelo nível de desconhecimento do próprio corpo, da dificuldade de escuta, de sentir a si mesmo. Essa preocupação, por parte dos alunos, de estar atento para si mesmo e para o mundo de maneira mais sensível não acontecia.

No dia-a-dia não há tempo para se perceber, se olhar, escutar o outro. É tudo muito rápido e superficial, o nível de estresse é muito grande. Só através da consciência de si mesmo, de seu corpo, é que se vislumbra um despertar para o mundo, trazendo de forma mais acentuada, uma percepção maior do sujeito subjetivo.

Considerar um corpo que *sente, pensa e age*, e não apenas em uma condição racional (objetiva), é o que mais me preocupa no processo de docência, afirmando a condição corpórea do ser humano, enquanto sujeito também, e nas suas relações; proporcionando, “uma educação que possa levar em consideração o corpo desejante como produtor de múltiplas poesias” (PORPINO, 2006, p. 42).

Para tal, foi necessária e evidente, a prioridade de se trabalhar primeiramente antes de qualquer vivência corporal, ainda mais na dança, a consciência corporal. Sabe-se que, durante muitos anos e até hoje ainda, o aprendizado da prática da dança por alguns professores se dá através da imitação e repetição dos movimentos. Considerando-se que, geralmente na Dança, o primeiro momento da aprendizagem se faz pela imitação, é necessário que esse processo seja ampliado e canalizado para um processo de aprendizagem que se dê pela percepção, pela sensação, e pela consciência dos seus movimentos e de seus gestos; pois, a consciência corporal é um pré-requisito para as sutilezas do corpo, possibilitando uma intimidade maior com ele e, conseqüentemente, um saber ouvi-lo.

O corpo humano, ao ser comparado com uma máquina hidráulica, recebe uma educação que o considera apenas em seu aspecto mecânico, sem vontade própria, sem desejos e sem o reconhecimento da intencionalidade do movimento humano, o qual é explicado através da mera reação a estímulos externos, sem qualquer relação com a subjetividade (MENDES; NÓBREGA, 2004, p. 125).

Educar significa vivenciar e exaltar sua existência no mundo através do ser e do viver seu próprio corpo: um corpo que dança, que cria, que improvisa, educando-se individual e coletivamente (ALVES, 2003), revelando um ser inteiro, um ser corporificado e mergulhado conscientemente em sua corporeidade.

É necessário que hoje em dia, não dissociemos a educação da criação estética. Estivesse eu dando aulas ou criando – coreografando -, minha preocupação maior passou a incidir, seja na coreografia ou no conteúdo da disciplina, em um sujeito total e inteiro, através da consciência do corpo e do mundo; incentivando de todas as formas o potencial criativo que todos possuem. Sujeitos, alunos ou bailarinos que passam meramente da imitação, da mecânica e da reprodução dos movimentos, para o gesto cheio de significações e intenções legítimas, próprios de cada um, despertando o sentido crítico, criativo e expressivo perante as vivências e experiências adquiridas, integrando-se ao processo de (auto) formação.

A consciência corporal procura ampliar e aguçar a nossa percepção interna e externa, situando o indivíduo no mundo e na sua existência; estabelecendo parâmetros em um ser totalizado por si próprio, pela sua grandeza constituinte, que o faz vivenciar e ao mesmo tempo sentir o meio e o mundo, pela experiência, em sua plenitude estética e sensível; tornando assim, o processo pedagógico mais produtivo e facilitado pela maior intimidade de seu corpo e conseqüentemente de si mesmo, tanto do formador quanto do formando; constituindo todo esse conhecimento, ainda que específico, em uma experiência autoformadora. A respeito disso, Josso (2004, p. 41) comenta:

Se esta reflexão é uma das formas de atenção consciente de si mesmo, é possível intervir na formação do sujeito de maneira mais criativa, conseguindo, assim, um melhor conhecimento dos seus recursos e objetivos (JOSSO, 2004, p. 41).

Assim, utilizando as recordações-referências das práticas anteriores que estiveram sempre presentes e contribuindo para minha formação profissional enquanto profissional de Educação Física e da Dança, tomei a decisão de procurar acrescentar à técnica DFBB, aquilo que pudesse privilegiar, para além da estética desejada, à profilaxia do indivíduo. Sabe-se que é muito comum na prática da dança, e com raras exceções, as técnicas não se preocuparem com o processo preventivo dos bailarinos, ou seja, da durabilidade de seus corpos durante a carreira profissional e da sua vida cotidiana.

Nessa perspectiva, é um desafio a valorização de uma atividade que pode ser mais orgânica e natural possível, tanto no contexto artístico, quanto social. Tendo profissionais da área e de escolas, a possibilidade de poder privilegiar características múltiplas de corpos e de sujeitos singulares, que por serem únicos também sintetizem e se façam presente com o todo, com a totalidade, resignificando.

Só a razão dialéctica nos permite alcançar o universal e o geral (a sociedade) a partir do individual e do singular (o homem). [...] ‘Um homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamar-lhe um universal singular (FERRAROTTI, 1988, p. 30).

Tornou-se importante considerar-se tal condição do aluno/sujeito, apresentando, uma vivência que privilegiasse a expressividade contida na subjetividade de cada um e, portanto, comunicada naturalmente através da linguagem e da técnica proposta. Claro (2002, p. 31) nos esclarece, afirmando que:

Por entendermos que o ser humano é por natureza um elemento expressivo e que para se comunicar com o mundo cria códigos baseados na sua vivência e na elaboração da sua própria cultura, [...] a expressividade – aparentemente reconhecida por sua subjectividade – é parte concreta na construção na nossa linguagem e no reconhecimento de símbolos.

Toda essa expressividade e emoção, por si só não se bastavam, para uma perspectiva inteira do aluno/sujeito com toda sua corporeidade que está em constante processo dialético com o mundo, com o universo, em que posso “perceber este mesmo universo pela compreensão do próprio corpo e, através do corpo do outro” (CLARO, 2002, p. 63). Alves

(2006, p. 61) coloca a expressividade e a relação com o mundo de tal forma que, para a autora, “existem significados e intencionalidades na expressão verbal e não verbal de cada corpo e de muitos corpos que se constroem na interação com o mundo”.

Visão essa, não despercebida quando o próprio Claro criou o seu método. O termo corporeidade esteve sempre implícito anteriormente em sua pesquisa, mais precisamente em seu livro (CLARO, 1988). Apenas não foi enfatizado ou mesmo, citado, por não ser ainda um jargão acadêmico na época que havia sido escrito, e que se tornara um dos focos centrais do livro, cuja preocupação do autor desembocava em um despertar, por parte dos profissionais, da consciência corporal e profissional na (auto) formação do sujeito enquanto docente. Claro (2002, p. 68) esclarece ainda mais quando diz que:

Podemos informar também que o acto de ‘sentar à mesa’ nos parece uma boa oportunidade para contemplar e reflectir sobre a corporeidade que nos envolve. Particularmente fizemos esta mesma proposta na década de 80 para unir Dança e Educação Física, técnicas corporais orientais e ocidentais, visando favorecer um despertar da consciência corporal na formação do ser humano onde o termo corporeidade não se sobressaia como jargão acadêmico.

Tratando-se de uma técnica de dança, pela qual me predispus a criar, meu corpo e a corporeidade contida nele, puderam sentir e compreender o corpo dançante, como um corpo que dança e comunica-se com o outro e com o meio, em uma troca constante de saberes vivenciais.

Podemos dizer que o corpo que nos faz existir na dança é algo que também habita o terreno da corporeidade. Só que alguns seres humanos optam por transcender essa propriedade e, fazem desta atitude sua forma de dialogar consigo e com o mundo, incorporando um vocabulário específico que favorece com que o outro o perceba através dos gestos impregnados de uma técnica específica que o diferencia certamente desse mesmo outro, mas numa atitude de troca e não de segregação (CLARO, 2002, p. 71).

Mesmo sabendo da importância que os registros têm na composição da formação do aluno como (JOSSO, 2004): psicológico, psicossociológico, sociológico, político, cultural e

econômico, necessário para a (auto) formação tanto do pesquisador/docente, quanto do aluno/discente, senti a necessidade e a vontade de estudar a questão do fluxo.

Primeiramente, pelo o que se caracteriza por fluido no movimento, em se tratando da estética, acreditando-se também que: o que flui é natural, corre sem percalços, sem interferências, organicamente, vital; como a água que corre livremente, se a deixarem, e que se adapta a tudo. O corpo humano, da mesma forma poderia harmonizar-se com o espaço de trabalho, como o solo e o meio ambiente, sem se lesar, estando a dançar. O Artista Marcial, como assim considerava-se, Bruce Lee (2003, p. 21), dizia que: “Se nada dentro de você for rígido, as coisas exteriores se revelarão. Ao se mover, seja como a água”. Ele não se referia apenas ao corpo em movimento, mas também, ao sujeito com a sua personalidade e subjetividade, harmonizando-se e fluindo para vida, pois, para muitas pessoas, ele também foi um filósofo que aplicava em sua vida toda a tradição oriental herdada da sua cultura. E secundamente, em uma visão mais ampla do sujeito, proporcionar um ser que flui para a vida e na vida, para a alegria e o bem-estar de viver; em que o educador/formador possa privilegiar o aluno/formando em um fluir da vida, com uma subjetividade repleta de imaginação, criatividade e plenitude.

Assim, surge o questionamento: o que o termo *fluxo* tem de importante para o movimento, para a dança, para a vida e o prazer de vivê-la com suas histórias de vida?

Inicialmente desafiavam-se os educadores e escolas, por considerar elementos importantes, se não essenciais, para o processo de educação e formação dos sujeitos. Essa discussão tem como principal eixo a relação do fluir do corpo e do ser na dança, como um desafio a ser posto para os educadores na escola.

Viver é justificado por si só, quando todo um ser de uma pessoa é conduzido ao seu inteiro funcionamento, sem dissociar ou dicotomizar o corpo e a mente. O significado torna-se real na vida ao estar no centro harmonioso das energias físicas e psíquicas. Penso que onde há fluxo, há movimento: o movimento da energia é a vida. Na prática e vivência da dança é manifestado naturalmente o fluir do corpo para o fluir do ser na vida, sem qualquer esforço ou dificuldade que o próprio prazer do dançar nos proporciona. A criança é um ser criador e a sua expressão corporal revela toda a sua verdadeira essência humana. A dança que propicia o fluir do corpo também poderá possibilitar o fluir do ser que dança.

O conceito do fluir vem sendo bastante utilizado por estudiosos da felicidade, da alegria de viver, da motivação intrínseca, como também por educadores em diferentes campos de aplicação educacional.

A vida com movimentos significantes para nós, como o dançar, que traz a consciência impregnada de experiências harmonicamente ligadas uma com as outras, difere do que acontece comumente no dia-a-dia: os sentimentos, os desejos e os pensamentos se harmonizam num estado de continuidade natural e prazerosa (CSIKSZENTMIHALYI, 1999).

O estado de fluxo, além de estar intimamente ligado ao prazer, também forma-se na consciência. A qualidade de vida sem dúvida alguma virá a melhorar, quando um indivíduo passa a ser capaz de organizar a sua consciência para vivenciar esse fluxo sempre que possível (CSIKSZENTMIHALYI, 1999). Pode-se ainda, traçar aqui um paralelo com as histórias de vidas que, nos momentos charneiras (JOSSO, 2004) pela tomada de consciência, o sujeito forma-se em busca da felicidade desejada, em busca da sua qualidade de vida.

É nesse prazer pleno sem esforço, que o fluir acontece. Csikszentmihalyi (1999) chama esses momentos excepcionais de *experiências de fluxo*. “A metáfora do ‘fluxo’ foi utilizada por muitas pessoas para descrever a sensação de ação sem esforço experimentada em momentos que se destacam como os melhores de suas vidas” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 36). Assim, tais *experiências de fluxo*, tratadas como os melhores momentos da vida, passam, por assim dizer, a estarem também presentes em nossas histórias de vida; pois sabendo que elas são constituídas de bons e maus momentos, poderemos aprender e nos formar tanto pelos momentos charneiras, como por essas experiências.

Uma experiência de fluxo inesquecível está na própria dança. As sensações mais diversas de prazer são geradas quando as pessoas passam pela experiência do dançar, seja num clube, numa aula ou em uma *performance*. Tais pessoas descrevem o valor da subjetividade após experienciar a dança em uma importante conscientização do vivido expressando-se pela linguagem, seja ela oral ou escrita, dizendo que:

‘Quando eu entro na sala, simplesmente flutuo, é um prazer só ficar sentindo meus movimentos’; ‘sinto uma espécie de plenitude física... Fico muito agitado, transpiro muito, sinto-me como se estivesse em transe, quando tudo dá certo’, ‘você vai de um lado para o outro e tente se expressar através do movimento. É isso o que importa. É uma linguagem corporal, um tipo de comunicação, em certo sentido... Quando é bom, eu realmente me expresso bem no que se refere à música e às pessoas que estão lá’ (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 148).

Essa satisfação traz uma melhor percepção da importância de tal prática em suas vidas, em que muitas vezes outras opções de experiências são facilmente abandonadas pelas mesmas.

O ato de mover-se ao dançar harmonicamente e completo em um corpo com os sentimentos e emoções em estado de prazer e criatividade, brotando em forma de expressão, fazendo fluir o ser, tem em comum algo que nos dá vida em sua essência: “um ritmo pulsatório que emite energia interna em uma batida e absorve energia externa na outra. [...] as forças que operam no interior de cada corpo vão também do microcósmico ao macrocósmico” (PIERRAKOS, 1990, p. 68). A dança não poderia melhor situar o ser nessa simbiose universal com a natureza, que lhe dá e recebe toda sua energia circular.

Dançar é, antes de tudo, estabelecer uma relação ativa entre o homem e a natureza, é participar do movimento cósmico e do domínio sobre ele [...]. Identificar-se, pela dança com o movimento e as forças da natureza, para captá-los, imitando-os, continua sendo uma necessidade primordial da vida (GARAUDY, 1980, p. 14).

Portanto, é essa harmonia energética que se inicia nas menores células, flui para os tecidos, que flui para os órgãos, que flui para o corpo inteiro, que flui para o ser, que flui para o mundo que nos cerca e volta novamente num ciclo vital e contínuo. Na prática e vivência da dança, manifesta-se naturalmente o fluir do corpo para o fluir do ser sem qualquer esforço ou dificuldade que o próprio prazer do dançar nos proporciona.

Desse modo, a DFBB, para além de incentivar uma prática que se faz em uma fluência total do corpo que dança e do ser no seu meio, traz também como *sine que nom*, a condição preventiva e profilática no corpo pelos movimentos fluidos e relaxados. Estimula a consciência corporal como pré-requisito fundamental no entendimento do vivenciar e experienciar a técnica de dança em questão, possibilita, ainda, que o aluno possa contextualizar o conteúdo apreendido com o seu cotidiano, ou seja, na vida real, um dialogar constante da mente e corpo em uníssono, gerando um ser criador e ajudando-o, desse modo, em um estar no mundo, vivendo-o e apreendendo-o para a sua (auto) formação. “O homem que conhece, só conhece por existir em relação ao conhecido, e esse existir é corporal” (ALVES, 2006, p. 44).

Após algum tempo desenvolvendo a DFBB, pude apresentar para o público, meu trabalho em uma *performance* a convite de uma colega e pesquisadora do movimento Olga

Nenevê, no Centro de Estudos do Movimento – Casa Hoffmann em 2003 na cidade de Curitiba-PR. Ela comenta que:

*Fluidance with low base, renomeado como Fluidance in low base*¹¹, traz o movimento que vai para o céu e se agarra à terra; traz a leveza e a beleza do corpo vivo, vigoroso, dançante. Aos poucos, o artista vai entendendo quem é, e vai criando uma identidade, Essa identidade busca emancipação na comunicação dos movimentos de dentro e de fora, do e para o indivíduo. É na conexão do indivíduo com suas motivações, com seu cotidiano, que o próprio percurso torna-se complexo e evolui. Quando se depara com esses delineamentos, percebe que a trajetória de um trabalho artístico é muito importante! Essa trajetória mostra a equivalência de todos os aspectos envolvidos numa criação e coloca a ‘presença’ do artista como algo muito concreto a ser lido em cena. A presença é o artista habitando o seu corpo; visível, vivo, com idéias expostas, informações particulares e sociais, culturais, ali, concretas, mas, flexíveis no corpo (NENEVÊ, 2003, p. 03).

Diante de uma técnica de dança que surgiu inicialmente com um propósito estético e organicamente natural, enquanto movimento, a DFBB amplia-se ainda mais no que diz respeito à condição física, biológica e fisiológica do aluno, ao produzir expressividade, criatividade, auto-estima, alegria, o prazer de dançar, de se relacionar e interagir com o outro, compartilhando emoções, contribuindo, dessa maneira, para a (auto) formação do sujeito social, histórico, cultural, psicológico e universal. Christine Greiner (2005, p. 20) amplia o pensamento ao afirmar que, “a história de como se vê (ou representa) um corpo é inseparável da sua própria história no fluxo da vida”.

Ciente do potencial que a DFBB proporcionava aos bailarinos, senti à vontade e a necessidade de abranger um número maior de indivíduos que pudessem usufruir dos benefícios que a mesma oferecia. Foi preciso transformá-la em uma prática corporal, em que os indivíduos que não pertencessem ao meio artístico e, especialmente na dança, pudessem vivenciar e experienciar.

Assim, empenhei-me em ir buscar, para além do que proporcionava a técnica, algo mais próximo de um bem-estar físico, emocional e espiritual. Adaptando-a em uma prática mais democrática, abrangendo um maior número de praticantes, ou seja, com outras pessoas que não fossem, apenas bailarinos - heteroformação; mas, que se viabilizasse nas academias, nos espaços abertos, nos jardins, nas praias e nos campos - ecoformação; e cujo contato e a

¹¹ Grifo do autor, esclarecendo que o termo referente à técnica citada, passou a ser nomeado dessa maneira e que, na língua inglesa, significa Dança Fluida na Base Baixa.

interação do praticante pudessem harmonizar-se formativamente consigo mesmo - autoformação. Conceito esse, relativo à “teoria tripolar da formação formulada por Gaston Pineau” (SOMMERMAN, 2003, p. 142).

Em busca de alcançar tais objetivos, desenvolvi um método e prática corporal, o qual denominei de Método Corpo Fluido (MCF), que surgiu, *a priori*, adaptado para o Condicionamento Físico. Para assim, enquadrar-se melhor no perfil das academias, por exemplo, aproximando mais de si mesmo o público que as freqüentam, vivenciando uma atividade que possa abranger e envolver o indivíduo como um todo, olhando-o de maneira totalizadora. Pois, foi pensando no aluno/sujeito em um saber-viver consigo mesmo e contribuindo no seu processo de formativo que, ao vivenciar e experienciar a prática, procurei possibilitar enquanto formador.



Imagens 17 e 18. Movimentos da prática corporal *Método Corpo Fluido* (2003).

Foi, entretanto, a partir de um artigo¹² que o MCF surgiu buscando a consciência corporal e o movimento, pelo tônus muscular ideal através do alongamento e técnica de

¹² *Uma Construção Teórico-prático em Dança: arte marcial, educação somática, dança contemporânea e fluidez*, para o curso de Pós-graduação *lato-sensu* de Especialização em Corpo Contemporâneo pela Faculdade de Artes do Paraná.

relaxamento, formas marciais derivada do *kung fu* e meditação, levando o aluno a uma harmonia total do corpo.

Por outro lado, o aluno/formando poderá passar a sujeito, transformando-se, com uma consciência maior de vida, em um viver pleno e feliz para consigo mesmo e com os outros, ao vivenciar os saberes experienciais da vida e as atividades não valorizados pelas academias,



Imagem 19. Movimento da prática corporal *Método Corpo Fluido* derivado da técnica *Dança fluida na Base Baixa* (2003).

tais como a astrologia, a análise grafológica, a numerologia, a meditação para o conhecimento de si; a homeopatia, a acupuntura, as massagens energéticas ou o tai-chi para a saúde; as práticas diversas de outras culturas para alimentação, o vestuário, cuidados específicos, o *hábitat* (JOSSO, 2004, p. 97),

Ainda é importante dizer que:

As práticas de relaxamento e de meditação fazem emergir uma postura interior que conduz a uma consciência da consciência permitindo uma lucidez acrescida na busca de si e de nós. É a emergência desta posição “meta consciencial” que constitui a condição de uma busca de si em sabedoria, quer dizer um saber-viver consigo e com os outros numa perspectiva de interdependência construtiva e de uma compaixão compreensiva (JOSSO, 2004, p. 106).

Assim, pode-se ver e constatar o que foi discutido acima, nos depoimentos a seguir, escritos na primeira pessoa, pelas alunas/formandas que experienciaram e experienciam a prática MCF. A aluna Kayonara em 2004 escreveu:

Depois que comecei a freqüentar as aulas do MCF foi quando eu entendi a proposta dessa fantástica modalidade. Eu descobri que meu corpo detém força além do que eu imaginava, e que posso ampliar o movimento através dos exercícios de alongamento (elasticidade). Com essa nova noção de consciência corporal, percebi que a postura global do meu físico melhorou em função dos exercícios aplicados na primeira parte da aula (alongamento e profilaxia respiratória), o qual se complementa com a parte seguinte que são as técnicas trazidas das artes marciais aplicadas nos movimentos seqüenciados (remete a dança contemporânea), em que encontrei o equilíbrio na postura exigida em cada um deles. A parte final da aula é a mais legal! Momento de reflexão... Particularmente falando... É a hora da absorção de tudo que meu corpo executou durante toda a aula. Sem contar com o fundo musical que ajuda bastante na concentração... É renovação pura... Eu acho de uma enorme relevância a prática dessa modalidade esportiva nos dias de hoje, em que o estresse é a causa de tantos distúrbios... É necessário dissipar as energias negativas causadoras de dores e desânimos que atormenta o dia-a-dia de muitos por aí... Finalmente, o MCF pra mim não é só prática de exercícios e sim a teoria na própria prática... O que explica o seu diferencial diante de outras modalidades (Kayonara).

Nas palavras de Eneida, escrita em 2007:

O MCF (Método Corpo Fluido) é uma modalidade de atividade física que atende a alguns aspectos subjetivos bastante importantes, como o trabalho com a intensidade da respiração, o qual faz com que aumente nosso poder de concentração nas posições mais "difíceis", que quando executadas nos traz compensações não só físicas, mas também psíquicas, em termos de equilíbrio e tranqüilidade. E, por outro lado, nos leva a ter mais autoconfiança da nossa capacidade de superação dos nossos limites. Além disso, mesmo nos dias que estou com preguiça, essa aula é suficiente para repor minhas energias. Por fim, esse exercício proporciona bem-estar, nos deixando bem mais leves para enfrentar o nosso dia-a-dia (Eneida).



Imagem 20. Aluna da prática corporal *Método Corpo Fluido* (2007).

Esses depoimentos fazem-me sentir um privilegiado, ao perceber que estou colaborando com a qualidade de vida e a formação dessas alunas. Para além da importância, enquanto professor/formador, na formação de meus alunos, igualmente, passo a saber, que ao mesmo tempo em que ensino e formo o outro, me (trans) formo em um processo recursivo de conhecimento e autonomização. Por isso que, estando ciente da contribuição que esses tipos de vivências, com seus saberes e conhecimentos em nossas vidas, têm para o processo autotomizador e (trans) formador, e, ainda, ter experienciado o MDEF do professor Claro, enquanto aluno/formando e agora como professor/formador com a DFBB e o MCF, fez-me compreender que todo conhecimento é autoconhecimento e toda formação é autoformação.

3.2 A Complex(ai)dade que deita o sujeito nos braços da ciência

A ciência é uma expressão da cultura (PRIGOGINE, 2001, p. 89).

O trocadilho e o duplo sentido do termo *complex(ai)dade* insinua a essencialidade na reintrodução do sujeito na ciência e no conhecimento, e, igualmente, quanto a seu atraso na participação e inclusão na produção da pesquisa, por parte do pensamento positivista, fragmentado e linear.

Este capítulo não tem a pretensão de aprofundar epistemologicamente o tema da Complexidade, mas, situar alguns dos referenciais constituintes da mesma, dentre eles: o sujeito e sua inserção na ciência; a subjetividade e sua relação com a complexidade; e a inter-multi-disciplinaridade relativa à *nova transdisciplinaridade*, encontrados na pesquisa (MORIN, 2005b). Fatores, esses, considerados importantes para Claro (1988) contidos em seu livro; e para Luna (2006) por acreditar em um pensamento integrador do homem, da ciência e de ambos para sua pedagogia no processo de aprendizagem.

Iniciamos, então, ao afirmar que é necessário colocar o sujeito no centro de um novo paradigma, aquele que fuja do *velho* paradigma, o que nos faz obedecer cegamente pela disjunção e redução dos discursos e teorias, para o da complexidade que se fundamenta na distinção, conjunção e implicação mútua (MORIN, 2005b); religando os saberes, reintroduzindo o sujeito no conhecimento, produzindo a reforma do sujeito. Portanto, estabelecendo relação do homem com o todo, com a natureza, o qual Prigogine (1996, p. 268) esclarece, afirmando que a compreensão “clássica, que remonta a Descartes, era *dualista*; agora chegamos a uma concepção mais *participativa* da posição do homem”. Dando-o uma autonomia dependente de seu meio ambiente, quer seja biológico, cultural ou social; não uma autonomia emancipada de qualquer dependência, devido à condição co-existencial do homem.

Edgar Morin considera o sujeito e suas idéias (subjetividades) presente na obra, na sua produção; o que para quem trabalha com o método (auto) biográfico e as histórias de vida, é imprescindível e, ainda mais, nos avaliza enquanto narradores e escritores que produz na primeira pessoa. Para Almeida (2004b, p. 05), qualquer que seja o tom ou a cooperação das iras e afetos que surgem em seu trabalho literário e científico, “é o sujeito, encarnado nas idéias, quem fala sempre. [...] é, sem dúvida, Edgar Morin quem inaugura, na ciência, uma forma radical (e mesmo perigosa) de expor o intelectual por inteiro”. Deixando claro que, esse

modo de escrita seria como que “‘pôr a vida nas idéias e as idéias na vida’ como diz ele, e de fazer dos textos uma tapeçaria na qual o intelectual está por inteiro, mesmo que não por completo” (ALMEIDA, 2004b, p. 06).

Penso que esse início faz situar a ciência em um lugar mais próximo do sujeito, de nós mesmos. Tal aproximação diz respeito a total essência do homem, de sua inteireza, em que a paixão, o sensível, também participam da criação, da pesquisa, da ciência, da escrita, da narrativa. Almeida (2006, p. 287) nesse sentido, é enfática ao afirmar que a “defesa de uma escritura dessubjetivada da ciência se condiciona nos nichos do pensamento patológico da racionalização”.

A ciência vem estabelecer um diálogo entre o homem e a natureza. Para Prigogine (2001), o transcendental que tanto é procurado comumente em tantas atividades culturais como, a arte, música, literatura, também, inclui a ciência nessa procura. E, portanto, é lógico que nesse grupo, a Dança não poderia estar excluída, sendo uma das artes que mais aproxima o homem e sua corporeidade da natureza. Essa procura pela transcendência está norteada por alguns princípios. Morin confia, de uma educação para a complexidade, destacando a importância que ela oferece à arte, quando diz que se deve deixar que a arte, a ciência e a literatura complementem-se, destacando-as em um mesmo valor como áreas de conhecimento, religando “nas teorias, nos conhecimentos e na ciência, os laços indissociáveis da *teia da vida*” (ALMEIDA, 2004b, p. 17). Metaforicamente a autora tenta esclarecer um pouco mais o pensamento complexo, ao fazer um paralelo com uma orquestra, afirmando que, a “imagem da orquestra que faz conjugar sons de instrumentos distintos numa sinfonia talvez seja fecunda para compreender e visualizar os horizontes da ciência que se inaugura” (ALMEIDA, 2004c, p. 25).

Acredito que a arte e a ciência devem estar em um mesmo patamar, apontando os benefícios da existência da arte no espaço acadêmico pelo ponto de vista de que, as ciências necessitam da arte do mesmo modo, ou mais, que a arte necessita das ciências. De acordo com Strazzacappa (2006, p. 36),

a universidade, espaço privilegiado do conhecimento científico, a presença da arte é salutar e desejada, não apenas pela educação estética de seus alunos, funcionários e docentes, por dilatar as relações humanas, mas sobretudo pela possibilidade do sonho.

Há muito que a ciência é identificada com a *razão*, tendo que se transportar ao passado constantemente na vivência desse patrimônio. De acordo com Prigogine (2001), são em épocas diferentes que se procuram novas perspectivas, aproximando e misturando a paixão à razão de maneira indestrinçável. Estamos vivendo um período em que se “verá o nascimento de uma nova visão, de uma nova ciência, [...]: uma ciência que faz de nós e de nossa criatividade a expressão de uma tendência fundamental no universo” (PRIGOGINE, 2001, p. 101). A essa ciência, associada ao pensamento não-fragmentar, espera-se aproximar o homem de si mesmo, de sua humanidade, pois, no pensamento fragmentar a lógica a que sujeitam incide “sobre a sociedade e as relações humanas as restrições e os mecanismos inumanos da máquina artificial com sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista, que ignora, oculta e dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e criador” (MORIN, 2005b, p. 18).

Para Morin (2005a, p. 38), o sujeito e o mundo são indissociáveis em sua relação e por isso:

O sujeito emerge ao mesmo tempo que o mundo. Ele emerge desde o ponto de partida sistêmico e cibernético, lá onde certo número de traços próprios aos sujeitos humanos (finalidade, programa, comunicação, etc.) são incluídos no objeto máquina. Ele emerge, sobretudo, a partir da auto-organização, onde autonomia, individualidade, complexidade, incerteza ambigüidade tornam-se caracteres próprios ao objeto. Onde, sobretudo, o termo ‘auto’ traz em si a raiz da subjetividade.

O poder de subjetivação do sujeito, considerado por Morin (2005b), diz respeito a partir do momento em que, pelas análises da pesquisa, mostrou a minha preocupação na ênfase da subjetividade na formação do sujeito no processo de aprendizagem. Para Conceição Passeggi (2006a), todo o aprendizado, não apenas formal, mas aqueles que advêm de saberes subjetivos contidos no experiencial, aflorados das narrativas, igualmente, contribuem para o autoformar-se.

A consciência de que era preciso buscar mais, autoformar-se, para formar o aluno, considerando e privilegiando a subjetividade, mostra-se no seguinte trecho:

E agora que tinha meu diploma, o que fazer? Minhas primeiras questões eram: que experiência levaria para meus alunos? Estava preparado para

transmitir um saber realmente voltado também ao sensível, crítico e criativo de meus alunos? Que bagagem precisaria adquirir para realizar essa missão? [...] Porém, é necessário que fomentemos constantemente a subjetividade para que a razão na sua objetividade, ao ser privilegiada, não atrofie cada vez mais suas imaginações. [...] Aprendi muito com os alunos, [...] Traçamos idéias e questões, contextualizando o conteúdo apreendido e vivenciado com a vida lá fora, com o mundo, numa relação dialógica e dialética, no qual eles pudessem trazer para seu cotidiano um saber-fazer palpável e real, que não ficasse só nas idéias, na razão, no mundo objetivo (Luna, 2006).

A complexidade firma o sujeito na qualidade de singular plural, com suas distintas formas do sensível, valorizando e projetando a subjetividade em um patamar merecido e importante na formação e reinvenção de si mesmo, seja ela enquanto formando ou formador. Subjetividade essa, presente e inata a qualquer indivíduo ou sujeito, que pertence ao mundo, que estabelece uma simbiose com o outro, com trocas de saberes e conhecimento em uma complexidade de idéias e fenômenos. Nesse sentido, é que há uma subjetividade na condição de simultaneidade de individual e social, expressando a noção de recursividade como característica da complexidade, ou seja, por intermédio das inter-relações indivíduo-sociedade (GONZÁLEZ REY, 2005b). Em outras palavras:

As subjetividades social e individual constituem-se mutuamente. Não é possível considerar a subjetividade de um espaço social desvinculada da subjetividade dos indivíduos que a constituem; do mesmo modo, não é possível compreender a constituição da subjetividade individual sem considerar a subjetividade dos espaços que contribuem para a sua produção (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 20).

Assim como González Rey, Morin atribui à subjetividade a motivação e o entendimento do conhecimento ao sujeito. Portanto, de acordo com Morin,

o sujeito do conhecimento é sempre impulsionado por um sentimento, por uma estrutura organizacional da sua psique, quando empreende qualquer investimento cognitivo, mesmo que disso não tenha consciência (ALMEIDA, 2004b, p. 08).

É preciso compreender que a subjetividade humana produz a compreensão de mundo, nossas teorias a respeito de algo e as interpretações dos fenômenos que as envolvem.

Importante, igualmente, que se diga que, apesar de ser considerado o sensível e a expressividade, Claro em sua docência, apesar de revelar um sobre-sair do objetivo, especialmente no seu primeiro momento da trajetória de vida e profissional contido na narrativa de vida (1988), em que ancora na ciência enquanto objeto cognoscente para a formação, suas intenções não estacionam apenas nesse âmbito da objetividade, da razão. Ora, como o processo cognitivo no pensamento complexo não passa apenas pela pulsão e a razão, e sim, pela emoção (sensível) como na corporeidade, resultando da conexão entre esses domínios de aptidões constituinte do humano “uma certa estrutura da qual os conhecimentos acumulados e as informações que nos chegam são retotalizados, significados, compreendidos, avaliados, julgados”, seria impossível que Claro apesar de privilegiar a ciência e sua fundamentação, não estivesse a transitar e valorizar tudo o que está compreendido na corporeidade em sua docência (ALMEIDA, 2004b, p. 06). Nessa condição, a docência para ambos os sujeitos da pesquisa, toma um caminho da pedagogia dialógico-reflexiva, amparada por uma metodologia inter-multi-disciplinar das áreas de conhecimento.

Porém, é importante que se compreenda o conceito de multidisciplinaridade e de interdisciplinaridade. Enquanto na abordagem multidisciplinar, em que várias disciplinas ou particularidades estudam um mesmo assunto, porém sem nada ou pouco se comunicarem entre si; na interdisciplinaridade, distintas disciplinas analisam o mesmo assunto tentando fazer com que elas se comuniquem entre si. Mariotti (2000, p. 91) então, nos apresenta a transdisciplinaridade e coloca-a na condição de estar, perante as outras duas, “um passo à frente. [...] A abordagem transdisciplinar seria então um sistema total, sem fronteiras entre as disciplinas”. Indicando, porém, que não deve haver, pela própria disciplina, supervalorização ou desvalorização perante as outras, e sim, “diferenças, e é precisamente essa diversidade que mantém a tensão criativa necessária para o constante aparecimento de novas idéias e práticas” (MARIOTTI, 2000, p. 91).

Entretanto, a constatação de que o pensamento complexo descarta a interdisciplinaridade e se apóia na transdisciplinaridade, não me desencorajou, nem muito menos, me contradiz em meu trabalho; pois, no momento que foi proposto e utilizado, pelo professor Claro, à inter-multi-disciplinaridade das disciplinas ou das áreas de conhecimento no processo pedagógico-metodológico, fazia-se pertinente e, de certa forma, inovadora para a época. É por isso, que atualmente se propõe a nova transdisciplinaridade, por ter se considerado, o que durante muito tempo constituiu, a antiga interdisciplinaridade como objeto

ideal metodológico do ensino e da aprendizagem. Na interdisciplinaridade, as disciplinas passam a colaborar e se comunicar entre elas guardando suas especificidades e particularidades, enquanto na transdisciplinaridade, favorece-se o intercâmbio e as articulações entre elas (PETRAGLIA, 1995). De modo que, no ato transdisciplinar que Morin propõe, “não há espaço para conceitos fechados e pensamentos estanques, enclausurados em gavetas disciplinares, mas há obrigatoriamente a busca de todas as relações que possam existir entre todo conhecimento” (PETRAGLIA, 1995, p. 74). Ao se afirmar que *o todo está na parte*, Morin (1996, p. 275) quer dizer que “não significa que a parte seja um reflexo puro e simples do todo. Cada parte conserva sua singularidade e sua individualidade, mas de algum modo, contém o todo”.

Assim, o núcleo-referência *Complexidade (Inter-Multi-Disciplinaridade)*, por proporcionar, pelo seu pensamento complexo, um norte ao método (auto) biográfico, as histórias de vida, e a própria vida, direcionou e determinou, nos caminhos traçados pelos sujeitos da pesquisa, a importância do todo e as relações entre si do conhecimento e das ciências. Especialmente no que diz respeito a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade utilizadas no combate da fragmentação, na unilateralidade e na especialização apenas, sem a inter-relação dessas áreas de conhecimento e estudo, seja científico ou filosófico, tão defendida pelo colaborador em seu estudo contido no livro MDEF do ano de 1988.

A complexidade forneceu à pesquisa a consideração da subjetividade para a formação do sujeito ator, levando a ambos os envolvidos uma docência dialógica e reflexiva, apoiada na multirreferencialidade e transdisciplinaridade das disciplinas.

O quadro que segue, de número 07, nos mostra os eixos-temáticos correspondentes ao tópico referido. Ao mesmo tempo em que, pela interpretação desses eixos-temáticos obtive a seguinte categoria: *A pedagogia dialógico-reflexiva aliando o sujeito à ciência e ancorada na interdisciplinaridade e multidisciplinaridade*, o qual se pode ver no quadro 03.

LUNA	CLARO
18. Formação Multidisciplinar dos professores	18.1 O trabalho do corpo multidisciplinarmente e na sua

	<p>complexidade</p> <p>18.2 Interdisciplinaridade e dialética de conteúdos</p> <p>18.3 O pensamento complexo e as experiências</p> <p>18.4 Coerência multidisciplinar na formação global</p> <p>18.5 A relação dialógica entre filosofias distintas</p> <p>18.6 Uma prática contextualizadora entre as filosofias orientais e ocidentais enfatizando a práxis</p> <p>18.7 A multidisciplinaridade do método com profissionais de distintas áreas do conhecimento</p> <p>18.8 A multidisciplinaridade e interdisciplinaridade num diálogo epistemológico entre diversas áreas de conhecimento e seus profissionais</p> <p>18.9 A relação das diferentes áreas do conhecimento, relativo ao ser humano que dança em um paradigma atual e podendo ser escrito no que está sendo feito no momento</p>
--	---

Quadro 07. Complexidade (Inter-Multi-Disciplinaridade): Aproximações entre os participantes.

A Interdisciplinaridade e a Multidisciplinaridade contidas no pensamento complexo em uma pedagogia dialógico-reflexiva é o ponto incomum dos envolvidos na pesquisa: Claro (1988), por acreditar e se utilizar dessa metodologia na formação de seu método e na aplicação no ensino universitário, e Luna (2006) por ter se apropriado para a sua docência, ao

observar seu professor e aplicar no ensino universitário subsidiado com os estudos do mestrado.

Os trechos de falas a seguir deixam explícitos e importância que a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade representam para o processo metodológico de ensino dos envolvidos na pesquisa. “[...] com intuito de pesquisa e leituras acadêmicas, abrangendo várias áreas de conhecimento e composto por professores de Educação Física preocupados com a fundamentação teórica” (Luna, 2006). Entretanto, para Claro a utilização e a apropriação da interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade era muito forte na sua docência, como se pode observar nas falas retiradas de sua narrativa em 1988.

Na mudança do trabalho de corpo de um processo predominantemente livre para um predominantemente ortodoxo, ficou bem claro, durante os anos de experimentação, que nenhuma das duas propostas devem ser trabalhadas separadamente, pois favorecem a estereotipia e formação de vocabulários unilaterais sem possibilidades de troca. [...] Na atualidade, posso afirmar que o ballet clássico sofreu uma evolução graças ao empenho de profissionais que amenizam a rigidez da técnica ortodoxa com experiências alternativas. [...] Vale lembrar também que o clássico unilateralmente ensinado não leva a uma complementação do bailarino para seu rendimento máximo. [...] Pretendo relatar parte das experiências, ciente de que não tento por objetivo esgotar nem as particularidades e nem o todo que compõe este momento. [...] Junto com os outros profissionais de Educação Física com diferentes especializações, conseguimos obter um respaldo positivo da população que buscava o curso para que o mesmo se repetisse a cada ano. [...] mas o acesso não era permitido a professores de Educação Física, somente a psicólogos. Procurei também a Fisiologia para entender o retorno ao metabolismo basal quando se aplica o relaxamento e o estado isquêmico. Adentrei nas linhas do estudo do relaxamento, tomando conhecimento de uma que diferencia relaxamento de relaxação pelo fato da pessoa atingir o estado hipnóide. [...] Constata-se a justificativa da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade e também o nível de qualidade de informação que permitia ao aluno da especialização dialogar - consciente de suas qualidades e limites - num alto nível de interação com profissionais de outras áreas - que do mesmo modo possuem suas qualidades e limites (Claro, 1988, 32-72).

A ênfase da subjetividade na formação do sujeito no processo de aprendizagem foi importante, também, para o pesquisador. Como se observa em sua narrativa de vida, no momento de ressignificação de seu corpo e no contato com a Arte.

Junto à percepção de corpo veio o sensível, a expressão, o subjetivo e tudo que tráz inserido, proporcionando um estado de completude, de existência do ser na sua mais pura essência. [...] Uma criança tímida e introvertida, mas que ao se sentir ambientada e a vontade, contava piadas, fazia palhaçadas, com um grande senso de humor, imaginação e criatividade apreciando as Artes desde a pintura, cinema, danças folclóricas etc. (Luna, 2006).

Para o colaborador, especialmente no seu primeiro momento da trajetória de vida e profissional contido na narrativa de vida realizada no ano de 1988, a ênfase é dada na ciência enquanto objeto cognoscente para a formação, embora não fosse desconsiderado o sensível e a expressividade em sua docência. Essa inter-relação da ciência e do sensível, que Claro já se utilizava para sua docência desde a década de setenta, e que se pode ver nesse trecho: “*desde 1974 quando iniciei como profissional dando aulas até aquela data, 1977*” (Claro, 1988, p. 45), vem servir de referência neste estudo e aplicação no processo docente atual.

Acredito que todo conceito fechado por si só provoca explosão. [...] experimentação prática e discussão teórica das seguintes escolas: Vittoz, Jacobson, Schultz, Sapir, Aiginger, Ajuriaguerra. [...] Senti de perto a limitação no campo ortodoxo de algumas ciências exatas e humanas e comecei a entender um pouco mais do que era alternativo, e como o ser humano que diz dominar o todo, no momento seguinte, se cala inerte, impotente, diante da realidade que a vida nos impõe (Claro, 1988, p. 40-47).

Ainda, de acordo com as falas que dizem respeito à utilização e aplicação da interdisciplinaridade e multidisciplinaridade das disciplinas no processo educativo, Claro (1988), afirma que o entrosamento das áreas que analiticamente têm o seu valor, simplesmente, não se favorecia por atitudes radicais, perdendo assim, o seu rendimento no contexto global. Tal percepção de Claro, na altura, colocava-o, sem dúvida, em uma visão multirreferencialista e globalizante da educação e seu processo pedagógico pois, o termo transdisciplinaridade só viria a ser utilizado bem depois e “fundamentada por uma epistemologia da complexidade”, como comentei anteriormente (PETRAGLIA, 1995, p. 75).

Apoiado em suas convicções, Claro (1988, p. 68) posicionou-se com relação ao professor universitário, afirmando que:

Concordo que o docente universitário opte por se especializar em áreas, que de acordo com o nível de complexidade vão exigir um tempo indeterminado para uma dedicação exclusiva e analítica, mas nunca deve-se esquecer do valor desta especialização no contexto geral, da formação do profissional em questão, pois tal atitude enfraquece qualquer posicionamento favorável ao diálogo com profissionais da mesma área e de outras áreas também.

Caso contrário, poderá haver o perigo de hiperespecialização do investigador e uma possibilidade de perigo de *coisificação* do objeto estudado, isto é, o objeto da disciplina será compreendido, nesse caso, “como uma coisa auto-suficiente; as ligações e solidariedades desse objeto com outros objetos estudados por outras disciplinas serão negligenciadas, assim como as ligações e solidariedades com o universo do qual ele faz parte” (MORIN, 2006, p. 106).

A preocupação e crítica de Claro (1988) estavam exatamente na fragmentação, na unilateralidade e na especialização apenas, sem a inter-relação dessas áreas de conhecimento e estudo, seja científico ou filosófico. Sua crítica, ainda se direcionava ao dualismo cartesiano aplicado ao corpo pela educação. Segundo Claro (1988, p. 80), havia uma desculpa forjada, justificando “a separação do homem como um todo – corpo é um departamento, mente é outro e separado, espírito e alma são coisas de Deus ou do diabo e energia, só para ligar chuveiro e tomar banho quente”. Ele acreditava que um profissional que desejasse se especializar, deveria procurar uma especialização multidisciplinar preocupada com o todo, com as relações que imbricam esse todo, possibilitando uma filtragem do “básico para o profissional, na sua formação de perspectiva globalizante, e facilitar a sua opção por uma especialização com muito mais coerência” (CLARO, 1988, p. 70).

Quanto a isso, observa-se na citação a seguir que, tanto Claro (1988) quanto Morin (1996), acreditam que a inseparabilidade do homem é algo fundamental. Assim, segundo Morin (1996, p. 281),

O homem tem um cérebro, que é um órgão biológico, e um espírito, que é um órgão psíquico. Acaso alguma vez ambos se encontraram? O espírito e o cérebro não se encontram jamais. As pessoas que estudam o cérebro não se dão conta de que estudam o cérebro com seu espírito. Vivemos nessa disjunção que nos impõe sempre uma visão mutilada.

Morin (1996) ainda lembra que o homem não é apenas biológico-cultural, mas, igualmente, espécie-indivíduo, sociedade-indivíduo, ou seja, o ser humano tem a essência *multidimensional*.

A citação e o quadro a seguir mostram, num programa curricular, a constatação da inter-multi-disciplinaridade, com um alto nível de reciprocidade, para com os profissionais de áreas distintas, quando Claro (1988) recebe o convite para transformar o seu método (MDEF) em um curso de especialização. Assim, com a realização de dois congressos sobre o seu método, tanto no Brasil como em outros países, resultando positivamente pela sua aplicabilidade científico-pedagógica, no qual os próprios alunos do curso de especialização propuseram. Claro (1988, p. 71-72) relata:

Sentindo o benefício das informações dadas no curso, que acabavam se refletindo, em sua prática profissional, esses alunos acreditaram que a proposta deveria ser passada adiante e, justificando-a, fundamentaram suas propostas práticas com bases teóricas, publicando temas livres que compõem os anais do I e II Congresso do Método Dança-Educação Física em 1983 e 1986. E com profissionais de outras áreas, que complementavam o curso de especialização com palestras e vivências, organizaram-se em termos globalizantes, três momentos analíticos - aspectos médicos, psico-pedagógicos e filosófico-sociais.

‘- Aspectos Médicos - Coordenadora: Profa. Olga de Castro Mendes

a) Princípios Básicos de Neurologia ligados à área motora.

Dr. Sérgio Rubens Leme de Souza

b) Implicação do trabalho prático do profissional de Educação Física com relação à postura.

Dr. José Knoplich

c) Atividade motora contribuindo para o equilíbrio psico-motor.

Dr. Flávio Oaiarsa

d) Importância das áreas médicas na carreira de Educação Física.

Dr. Victor Keiham Rodrigues Matsudo

- Aspectos Psico-pedagógicos - Coordenador: Prof. Hélio Barbosa

a) Piaget - Tomada de consciência através da atividade física.

Prof. Dr. Lino de Macedo e Prof. João Batista Freire da Silva

b) Atividade Motora ou Reeducação (Psicomotricidade).

Profa. Maria Beatriz Loureiro

c) Descoberta da sexualidade através da consciência do próprio corpo.

Profa. Lídia Aratangy

d) Couraças Musculares de Caráter e Repressão Emocional.
Dr. José Ângelo Gaiarsa

e) Educação Física + Psicologia = ?
Prof. José Elias de Proença
- Aspectos Filosófico-Sociais – Coordenadora Profa. Nanci Maria de França

a) Porque Dança e Educação Física podem e devem dialogar.
Jornalista Rui Fontana Lopes - Crítico de arte

b) A Atividade Física na Educação Popular.
Prof. Moacyr de Góes

c) Novas Propostas para a formação em Educação Física.
Prof. João Batista Freire da Silva

d) A Educação Física precisa entrar em crise.
Prof. João Paulo Subirá Medina. (Anais do I Congresso do Método Dança-Educação Física, 1983).

Como se vê, o presente quadro mostra o intuito dialético, teórico e prático que se propunha para a formação do aluno. Portanto, mesmo com uma proposta de formação globalizante, inovadora e ousada, oferecida aos profissionais de Educação Física na época, o que se propõe atualmente é nada mais que, substituir um pensamento que se encontra isolado por outro que está unido. Reconhecendo-se que a causalidade unilinear e unidirecional sejam trocadas por uma causalidade circular e multirreferencial,

que a rigidez da lógica clássica seja corrigida por uma dialógica capaz de conceber noções simultaneamente complementares e antagônicas, que o conhecimento da integração das partes ao todo seja completado pelo reconhecimento do todo no interior das partes (MORIN, 2005b, p. 20).

Portanto, assim como na pesquisa das histórias de vida, a via do conhecimento passa pelo mesmo itinerário intelectual que Morin (2004b, p. 09) transita e organiza:

em primeiro lugar, a mestiçagem entre vida e obra; em segundo lugar, uma aposta no sujeito, o que significa sublinhar a indissociabilidade entre sujeito e conhecimento; e em terceiro lugar, uma aposta fundamental concernente

ao conhecimento do conhecimento, o que supõe uma psicanálise do conhecimento.

Há aqui uma imbricação do sujeito, com a obra e com o conhecimento. Fatores norteadores e fundamentais para a construção de um saber pelas histórias de vida. É, desse modo, que Josso (2006a, p. 08-09) descreve o seu caminho nas construções teóricas ao afirmar que nomeia

como o tipo de trabalho biográfico feito com a minha metodologia que subentende não somente o paradigma do experiencial mas, também, o paradigma do singular plural, paradoxo que exprime bem as tensões dialéticas nas quais a vida ganha vida, inventa-se e graças a essa invenção se perpetua. [...] Esse paradigma do singular plural, como o do experiencial, o da complexidade e o paradigma sistêmico, não pertence a qualquer disciplina em particular, mesmo se cada uma o reivindique para ignorando as contribuições de outras.

Por isso, o pensamento complexo vem dar suporte ao método (auto) biográfico, considerando que o conhecimento assim como na vida, não são parcelados, departamentalizados, linear, simplista. Mas uma rede transdisciplinar de experiências e de saberes, em que tudo está ligado, conectado e interdependente entre si. Os saberes objetivos e subjetivos fundem-se para dar sentido a cada um e ao meio.

Dessa maneira, ao experienciar o método (auto) biográfico e as histórias de vida, subsidiado pelo pensamento complexo, o indivíduo passa a perceber a si mesmo e o mundo com outros olhos, auto-eco-organizando-se e aguçando seus valores de forma crítica e consciente no meio social em que vive. Pois, como já dizia Claro (1988, p. 80), não se deve “jamais deixar de lado uma das capacidades nobres do ser humano que é a reflexão”.

Se a lógica nos acompanha na defesa de uma ciência da inteireza, torna-se claro, do mesmo modo, criar os princípios para uma educação que faculte a inteireza do sujeito. Quanto a isso, Almeida (2006, p. 297) afirma que:

é importante redirecionar os horizontes pedagógicos e educacionais, com vistas à autoformação de sujeitos que se sintam autores de suas narrativas.

Concebendo-se como construtores da realidade, os pesquisadores sentir-se-ão certamente responsáveis pelo discurso proferido e pela narrativa construída. Dessa perspectiva, a narrativa subjetivada e uma ciência da inteireza caminham lado a lado com uma ética da responsabilidade do cientista educador.

Assim, o pensamento complexo vem nortear o método (auto) biográfico, as histórias de vida, e a própria vida. Aponta e identifica, nos caminhos traçados pelos sujeitos da pesquisa, a importância do todo e as relações entre si, do conhecimento e das ciências, a consideração da subjetividade para a formação do sujeito que se encontra no mundo estabelecendo relações consigo mesmo e com os outros, as construções de suas próprias histórias de vida, conduzindo-os, por meio da multirreferencialidade e transdisciplinaridade das disciplinas, em uma docência dialógica e reflexiva, geradora de uma autonomização (trans) formadora.



Imagem 21. *TERPSÍCORE*: a musa da dança.

SEÇÃO 4 - A culpa é da *Terpsícore*: a dança, a conscientização e a (auto) formação

[...] *Por que a Terpsícore é a Deusa da dança que escolhe você, não é você que escolhe a dança!* (Claro, 2007).

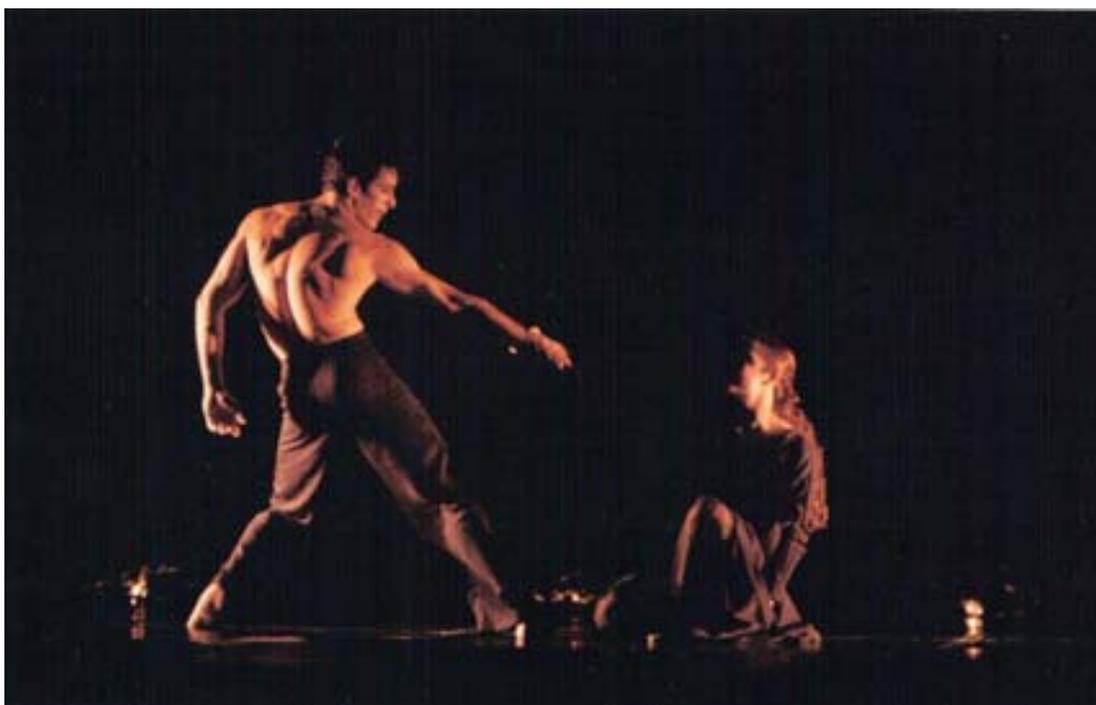


Imagem 22. Dueto contido no repertório da Companhia de Dança Contemporânea em Portugal (1998).

Ao ouvir tais palavras de meu amigo e mestre, percebi imediatamente o privilégio de ter sido o escolhido dessa arte tão especial, no percurso que tracei em minha vida e no que me tornei hoje. É irônico perceber que, mesmo, a Arte ao ser considerada, para algumas pessoas, uma fantasia ou um *mundo fantasioso*, como disse o próprio Claro, pôde revelar-se tão concreta e palpável em minha vida, mostrando-me e colocando-me em um *mundo real*. Essa é a Dança que, nesse mundo tão real e que tudo é possível, me fez superar pré-conceitos, ressuscitar meu corpo e constituir-me, principalmente, em sujeito e professor.

Por isso, Terpsícore¹³ – Musa da Dança -, atribuo-lhe a *divina culpa* e agradeço pelo homem e profissional que sou. Tu que és filha da Memória e de Zeus, revela, traz à presença, e promove o reconhecimento do corpo. Herdando de sua mãe o espírito zeloso dirigente e reinante e de seu pai à sabedoria. Tibúrcio (2005, p. 20) nos propõe a seguinte invocação:

Invoquemos, pois, as musas, e em especial a musa da dança, Terpsícore, por meio do hino que ora nos fala, para que elas possam ser trazidas à presença. [...] São elas que inspiram e apresentam a configuração do mundo, dos seres, dos deuses e da própria vida.

A minha história de vida revelou que a dança e a minha formação profissional e docente estão totalmente ligadas diretamente. Foi por vivenciá-la e experienciá-la que me tornei profissional, primeiro como bailarino, e depois como professor. Percebe-se, então, que a formação surge pelas minhas próprias reflexividades críticas, ou seja, na construção da autoformação apoiada na retrospectiva de vida.

Vale aqui, apenas ilustrar a formação de adultos e autoformação, diante da significado que representa a Dança em minha vida. Para Nóvoa (1988, p. 115), a construção da formação do adulto deve apoiar-se

com base num balanço de vida (perspectiva retrospectiva) e não apenas numa óptica de desenvolvimento futuro. Desse modo, o conceito de reflexividade crítica deve assumir um papel de primeiro plano no domínio da formação de adultos.

Já, o autoformar-se, proveniente da retrospectiva de vida, constitui-se em “operar uma dupla apropriação do poder da formação: tomar consciência desse poder (ser sujeito) e, ao mesmo tempo, aplicá-lo a si mesmo, sendo objeto de formação para si mesmo” (BOLÍVAR, 2002, p. 126).

Sendo assim, entrarei pelo espaço e domínio da Dança, por ser o elemento condutor à autonomização (auto) formadora de ambos os envolvidos na pesquisa.

¹³ O termo *Terpsícore*, escrito com a letra “h” refere-se ao seu uso na língua inglesa. Sendo adotado ao longo do texto a sua apropriação pela língua portuguesa, ou seja, “*terpsicore*”.

A falta de criticidade no ensino da dança e a reprodução simples e pura do que se observa ou é oferecido, anda por um caminho na *contramão* do que se espera hoje para seu ensino. Segundo Strazzacappa (2006, p. 20), os “profissionais de dança precisam definitivamente superar o que chamamos de *analfabetismo teórico-reflexivo*”.

É esperado, portanto, que não fique restrito apenas ao tecnicismo, ao mimetismo, fazendo com que os alunos executem os movimentos de modo mecânico, repetitivo, estereotipado, e ainda, no intuito de que apresentem em determinadas ocasiões, as ditas coreografias com todos a dançarem o mais similar e simetricamente possível; ou, além disso, que esteja voltado a fins terapêuticos, apenas, para relaxar ou liberar as emoções, como um antídoto para diminuir o estresse. Pode, dessa forma, despersonalizar o aluno privando-o e castrando-o de sua expressividade, sensibilidade, criatividade, capacidade imaginativa e, sobretudo, sua singularidade, enquanto sujeito social; mas por um ensino que promova a construção, a consciência e a transformação do dançar.

Faro (2004, p. 29) a respeito da técnica, diz que o dançar ou o verdadeiro dançar requer muito mais do que a técnica, porque a “técnica, por si só, transformaria o artista em mero robô”. Tal comparação entre o homem e a máquina só mostra o quanto precisam ser valorizadas as significações produzidas nos alunos, seres humanos, e, sobretudo, quando, pelos professores, são consideradas valores superiores ao maquinicismo em detrimento à humanização. A humanização conduz o indivíduo a sua historicidade, pois o educador humanista acredita no poder criativo dos homens, levando em consideração toda sua historicidade (FREIRE, 2001); historicidade essa, baseada na “construção de sua história e não apenas à história dos outros” (PIENAU, 2003, p. 21). Le Breton (2007, p. 90) nos lembra que,

a condição do homem é tramada na dimensão simbólica e que pertence ao homem decretar que o homem é pouca coisa, e até mesmo nada, diante de outras instâncias cuja superioridade é confirmada. O mesmo ocorre com o corpo humano, rebaixado ao modelo de máquina, destituído do valor da encarnação, da presença do homem, visto como um objeto entre outros.

A educação, de uma forma ou de outra, está ligada ao corpo ou a corporeidade, e especificamente à dança. Para Calloni (2005, p. 51), a dança vai mais longe, ela não se encontra no cerne da abstração; é uma corporificação da espécie humana de uma iminência dialógica entre indivíduo/sujeito, sociedade/cultura e a espécie/natureza, “cujas esferas

indivíduo, sociedade e espécie, ainda que distintas entre si, são interdependentes, concorrentes e complementares”.

A Dança, portanto, é uma educação da sensibilidade, da criatividade, da expressividade, do amor, em uma perspectiva poética. Ela, simplesmente, abre “o diálogo entre prosa e poesia e o despertar do sentido de beleza, mesmo que tal beleza seja pronunciada pelas mais excêntricas e desconcertantes formas de expressão” (PORPINO, 2006, p. 138).



Imagem 23. Peça coreográfica *Andarillos* criada para o Atelier Coreográfico do Ballet Teatro Guáira (1990).

Entretanto, infelizmente, com relação à educação, há séculos que o ensino formal nas escolas, tem o conhecimento visto, valorizado e ensinado de maneira analítica, descritiva e linear, enquanto poderia e deveria estar nas instâncias do sistêmico, corporal, intuitivo (MARQUES, 2005). A essa fragmentação do indivíduo na pós-modernidade e a necessabilidade de se resgatar novas subjetividades na integração do mesmo, Calloni (2005, p. 68) esclarece dizendo que a educação tem como desafio “reinventar a crítica numa

situação fragmentada e tentar reabilitar a noção de pertencimento do indivíduo/sujeito no projeto de um novo universo subjetivo, isto é, cultural, político, social, ético e estético”.

É preciso que se saiba que a formação de educadores de Dança tem como seu universo o humano, as ciências humanas. Portanto, o aprender pela experiência do sensível. De modo que, devido ao ensino positivista aplicado nas escolas, que negligencia a esfera sensível do processo de aprendizagem, infelizmente, ainda existe, para muitas pessoas, dentre elas pais e professores, “a idéia equivocada de que trabalhar o corpo artisticamente significa abrir os porões do inconsciente sem a menor possibilidade de domínio da consciência” (MARQUES, 2005, p. 21).

Assim, é nessa dança e nessa docência, sem se utilizar da unilateralidade de conceitos e conhecimentos, apoiados em uma multirreferencialidade, que acredito e que nos conduziu, eu e Claro, à formação profissional e docente permeada por uma sensibilidade (auto) formadora; mostrando, ainda, como a Dança, e tudo que trazemos de experienciado, levou-nos à condição de sujeito consciente e autônomo, pelas suas histórias de vida.

Observaremos, portanto, pelo quadro, a seguir, de número 08, contendo os eixos-temáticos correspondentes ao núcleo gerador *Dança*, como a mesma se estabeleceu enquanto elemento mais importante no encontro de si, proporcionando uma (trans) formação pessoal e profissional de Luna e Claro.

No que diz respeito à Dança, percebe-se que ela foi a grande motivadora e (trans) formadora de suas vidas, promovendo a auto-superação de si, dos limites e desafios de seus corpos que precisavam ser superados por um trabalho mais consciente, integral e sensível; e ainda, na questão do preconceito que existia e, de certa forma, ainda existe em relação ao homem que pratica a dança.

A Dança conduziu os sujeitos envolvidos na pesquisa, por fim, a autoformação, a formação profissional e docente, pelo seu experienciar, produzindo a seguinte categoria, presente no quadro 03: *A Dança fomentadora da formação profissional e docente e a ponte para a (auto) formação*.

LUNA	CLARO
<p>19.1 A dança fomentadora do prazer à docência pela sua própria vivência experienciada</p> <p>19.2 A dança proporcionando uma melhor docência</p>	<p>19.1 A Dança no fomento da pesquisa pedagógica formadora profissional e artística</p> <p>19.2 A repetição do itinerário docente advindo dos grupos de dança</p>
<p>20. A importância da dança para a vida</p>	<p>20.1 O ser escolhido pela deusa da dança, a Terpsícore, em um mundo real, concreto e machista (pesquisador)</p> <p>20.2 A dança permeando e traçando todo o caminho de formação (pesquisador)</p>
<p>21.1 A experiência de dançar e a ansiedade</p> <p>21.2 Medos e inseguranças do novo e da dança</p>	<p>21.1 A dança motivadora de um desejo de superação</p> <p>21.2 A difícil aceitação da dança no encontro consigo mesmo</p>
<p>22. A ausência da subjetividade no ensino da dança enquanto profissionalização</p>	<p>22. A questão formativa do método integrando a subjetividade expressiva à ao conteúdo racional-teórico e a história, filosofia e etnia da Dança</p>

Quadro 08. Dança: Aproximações entre os participantes.

A Dança trouxe ainda algumas considerações a serem observadas e discutidas à pesquisa no processo autoformador, tanto por Luna quanto por Claro, como se observa no quadro 08.

LUNA	CLARO
23. A dança levando ao corpo inteiro, ao corpo-sujeito, na união da razão e o sensível	<p>23.1 A Dança em uma ótica acadêmica e artística diferenciada</p> <p>23.2 A incrível conquista da área da Dança</p> <p>23.3 O conforto na dança em um saber permanente e possuidora de um método (pesquisador)</p> <p>23.4 A importância acadêmica do curso de Dança para o departamento de artes</p> <p>23.5 A importância da escrita de teses a respeito do grupo de dança da universidade. O que é que eu chamo de arte? O que se faz para isso?</p>

Quadro 09. Dança: considerações entre os participantes.

Estou ciente de que, na pesquisa, a Dança, pela vivência experienciada, fomentou, tanto a mim quanto a Claro, na formação profissional e na docência, passando também a ser o elemento principal e a ponte autonomizadora. É importante também, destacar a presença da subjetividade, no desejo de auto-superação e das inseguranças formadora do sujeito, estando quase sempre, ausente no ensino da dança profissional.

Ficava claro que a arte passava a fazer parte de mim e de minha vida, e que com a dança continuaria e estaria muito mais próximo de meu corpo, entendendo-o e sentindo-o por inteiro. A minha razão e sensibilidade, mente e corpo, espírito e carne, racional e sensível, imutável e mutável, objetivo e subjetivo, na inteireza que nos cabe como seres complexos, individuais e únicos. [...] e a dança passou a ter um significado real em minha vida (Luna, 2006).

No próximo trecho, Claro reforça a importância que a dança teve na vida de Luna.

Quer dizer, então eu acho que é esse período e essa motivação que fez você ir atrás disso, e como eu posso dizer... A dança permeou todo esse caminho, nada que a gente quisesse não passava pela dança, toda vez, toda a vida (Claro, 2007).

A dança é enfocada, no trecho a seguir, como a grande fomentadora a motivadora da formação profissional e docente para Luna.

Passei a coreografar e a dar aulas de dança de maneira fácil e espontânea. Sentia-me sempre motivado e empolgado! Descobri que, vivendo a arte dia e noite, possibilitou-me que aquelas velhas dúvidas que me sufocavam no início da minha docência tinham se dissipado. O prazer tomou conta de mim! (Luna, 2006).

Pelas palavras de Luna, vê-se como a dança ajudou-o na questão do pré-conceito, na auto-superação, ao afirmar que,

[...] Tal insegurança a respeito do que os outros pensavam ainda duraram alguns anos para que fosse superada. Entretanto, nunca foi motivo para deixar de continuar a evoluir como artista e indivíduo até me tornar profissional e professor (Luna, 2006).

Para Claro, as superações são percebidas quando ele mesmo diz que:

Mesmo com este quadro negativo, a vontade e a coragem de dançar sobrepujaram o medo e, com muito trabalho, [...] Assim como o desporto, a dança como arte me favorece mais uma vez, é o encontro com o meu limite. Em linhas gerais, este encontro é benéfico, mas não é fácil admitir sua existência. [...] Senti que os exercícios propostos pela terapeuta em alguns momentos geravam um grande desconforto, deixando vir à tona a minha resistência pelo desprendimento de musculaturas que se tornaram rígidas, através de anos de minha vida. E só deixaram de ser incômodos, quando resolvi assumir o grau de tensão e falar dele comigo mesmo e, posteriormente, falar dele com a terapeuta. [...] cuja experiência trouxe um

saldo muito positivo para toda a Educação Física. Era a primeira vez que se via um número de homens maior do que o número de mulheres, num grupo de dança, vindos do esporte e da Educação Física; alunos e professores fazendo parte de uma mesma atividade em total igualdade. Reforçava-se, novamente, o compromisso da Dança com a Educação Física, embora a preocupação ainda fosse mostrar publicamente o resultado e não o processo do trabalho (Claro, 1988,34-43).

Claro, em sua entrevista, enquanto pesquisador, no ano de 2007, coloca ainda o aumento considerável do valor e da importância da dança para a arte e o meio acadêmico, vindo a estar em breve no ensino superior, como curso de graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tomando parte de uma educação formal. Desse modo, ele lança questões, que a meu ver são primordiais para o ensino de dança nas instituições educacionais, especialmente nas universidades, como: que é que se chama de arte? E o que se faz para isso?

Eu acho uma maravilha! Foi uma conquista absolutamente fantástica pra área da Dança. [...] Quer dizer, tem muita gente esperando o curso de Dança! Muita! Haja vista que num departamento de artes que tem desenho, artes plásticas, teatro, dança... [...] o que que eu chamo de arte? O que é que se faz? E como é que é essa coisa de montar... Por que, se formos olhar só o repertório do grupo de dança da universidade, já dá uma tese. Se você for juntar isso com os espetáculos das escolas, dá outra tese, outro trabalho. Então são coisas que nós temos que começar a escrever porque se não ninguém escreve para nós (Claro, 2007).

Há aqui, nesses trechos de narrativa, uma alegria e uma satisfação de Claro por saber da criação do curso de Dança na universidade, e ao mesmo tempo, uma preocupação com o nível da qualidade do ensino e do entendimento da arte para as pessoas e alunos. Assim como, o reconhecimento e o valor acadêmico do que a dança fez e representou pelo grupo de dança existente na universidade e, igualmente, pelos diversos espetáculos proporcionados pelos grupos da cidade.

Diante dessa perspectiva, tentarei abordar um pouco mais o processo de ensino da dança na escola, que a meu ver deve estar em sintonia com o ensino superior, e o saber-fazer da prática para a formação do aluno.

O estudo e o entendimento da Dança vêm, por assim dizer, extrapolar o próprio ato de dançar, tanto no cerne corporal quanto intelectual. Não basta dançar para se aprender e, muito menos, ensinar. É preciso de forma crítica, posicionar-se em um ensino de Dança que abranja

mais do que representar uma dança popular ou coreografia de final de ano na escola. Há que ensinar os conteúdos específicos para se dançar; mas sempre considerando o aluno, por uma docência dialógico-reflexiva, na sua condição de sujeito social, político, cultural. Strazzacappa (2006, p.61) esclarece esse pensamento, ao afirmar que:

Quando definimos que técnica ensinar, onde dançar, se meninos também dançam, se misturamos ou não meninos e meninas, ao som de que músicas dançar, qual figurino, entre outros pontos, estamos educando estética e politicamente.

Por isso, educar e educação são, precisamente, ações políticas. Nesse sentido, deve-se buscar, trabalhar, discutir, problematizar a diversidade cultural existente em nossa sociedade, pelo vocabulário da dança. Quanto a isso, Isabel Marques (2005, p. 37) afirma:

o corpo em si já é expressão da pluralidade. Tanto os diferentes biótipos encontrados hoje no Brasil quanto à maneira com que esses corpos se movimentam, tornam evidentes aspectos sócio-político-culturais nos processos de criação em dança.

Mais uma vez, o corpo *entra em cena* como o mediador primordial da experiência do dançar. Ele, portanto, assume e leva para si a responsabilidade, enquanto tema permeador da pesquisa. Porém, antes de situá-lo socialmente e culturalmente, é preciso distinguir o corpo como mediador experiencial da totalidade humana, com o corpo como meio de produção artística, enquanto *máquina* (MARQUES, 2005) a ser controlada e aperfeiçoada, exigindo do aluno/bailarino, por uma forma pré-estabelecida de técnicas, uma adaptação e subordinação corporal, emocional e intelectual pelo que esteja sendo solicitado dele externamente. Quanto a isso, Le Breton (2007, p. 72) enfatiza que a “unidade humana encontra-se fragmentada, a vida toma a aparência de uma potência mecânica”. Essa visão de corpo contida em um processo educacional só tem como objetivo o controle, o aprimoramento e subjugar o corpo e seus limites físicos, sem se preocupar com “o processo criativo corporal individual, muito menos em traçar relações entre corpo, dança e sociedade” (MARQUES, 2005, p. 111).

Pela minha história de vida, através da ressignificação do corpo, pude ampliar a minha essência de indivíduo, considerando que não apenas o possuía, mas que o corpo, também era

eu mesmo. Que por ele e através dele, pude experienciar a dança, ou seja, que meu corpo na dança passou a ser produtor e criador da própria experiência. Segundo Lima (2007, p. 70), o “corpo não é vetor de uma declaração sobre o presente, mas o catalizador de uma experiência presente de significação na qual o presente não é representado, mas produzido”. O corpo e sua gestualidade mediam o sujeito com o mundo, muito antes do uso da palavra (GREINER, 2005). Ele é a direção semântica pela qual a evidência da relação com o mundo é construída, por estar modelado pelo contexto social e cultural em que o ator se coloca. Tal relação não é, apenas as

atividades perceptivas, mas também expressão de sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, conjuntos de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento etc. (LE BRETON, 2007, p. 07).

Aqui, o corpo social na dança se engaja à realidade social e cultural, se conecta à realidade social e cultural do aluno. Cabe, desse modo, ao professor, não estabelecer restrições com a forma, tamanho, peso, cor, flexibilidade, sexo, classe social, ao trabalhar com a dança, seja ela artística ou pedagógica. Esse é um ponto crucial, em minha opinião, para uma docência digna e humana. A ética, nesse sentido, vem colocar o professor, o aluno e a ciência em plena harmonia e coerência no processo pedagógico. Para Cifali (2001, p.107), a ética

é interrogação reflexiva, mais do que afirmação; guia e referência, mais do que caminho já traçado. Ela leva em conta o irresolúvel da ação, em que a resposta deve ser buscada por si e certamente não virá de outra parte.

A postura ética por parte do professor é honrosa e indispensável. Por isso, é necessário perceber que o saber profissional compreende sempre um componente ético e emocional; pois, “o ensino é uma prática profissional que produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial da pessoa docente” (TARDIF, 2002, p. 268); ou seja, é algo que só o próprio docente deve exaltar para uma docência justa e humana. Desse modo, acredito que o ensino ético de dança, pelo reconhecimento desse corpo social, estabeleça conexões entre o

pessoal e o social, trabalhando “a expressão do indivíduo como a expressão de um corpo sócio-político-cultural, construindo pontes entre a dança, a educação e a sociedade” (MARQUES, 2005, p. 118).

O homem aproxima-se da dança pela própria expressividade, visto que, historicamente sempre existiu uma natureza primordial do ser humano de se expressar pela dança, como algo básico da condição humana. Fazendo uma comparação, Faro (2004, p. 13) exemplifica dizendo: “se a arquitetura veio da necessidade de *morar*, a dança, provavelmente, veio da necessidade de aplacar os deuses ou de exprimir a alegria por algo de bom concedido pelo destino”. A dança está ligada à história da humanidade, assim como, a história individual de cada um, pois, para Marques (2005, p. 46), o conhecimento, a compreensão e o trabalho corporal das diferentes concepções de dança no transcorrer da história da humanidade abrem “perspectivas para que o aluno, em contexto educacional, possa conhecer o passado, para compreender o presente e projetar o futuro”.

Dessa maneira, a pesquisa mostra que essa foi a necessidade que gerou e me levou ao percurso de ressignificação de si, perpassando pelo/do corpo até à docência. Ao perceber que a dança me fez aproximar e reconhecer a inteireza do corpo, de um corpo-sujeito, unindo a razão ao sensível, ficou claro o veículo que ela se tornaria para o processo autoformativo.

A dança experienciada no MDEF do professor Claro (1988), inicialmente, colocou-se como o meio proporcionador da consciência e ressignificação de meu corpo. Seu primeiro objetivo e compromisso eram com a educação. Havia um trabalho educativo empenhado a levar o aluno de dança a sua condição de sujeito, enquanto agente social, para além, é claro, de sua preocupação com a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade das áreas de conhecimento com os conteúdos específicos da Dança.

Quando Claro (1988) diz que a Dança e a Educação não devem compactuar com corpos perfeitos e únicos gerando, assim, discriminação e elitização, evidenciam o seu compromisso com o lado social e político da arte de dançar. Nunes (2003, p. 33) concorda com ele ao colocar que a importância do trabalho educativo na dança efetua-se quando é “eminente crítico dos valores sociais, usos e costumes que tiranizam o ser humano e impedem sua expansão como sujeito e agente social”. Havia, dessa forma, um nítido compromisso com a expressão na arte e com relação social na educação, situando os alunos no campo da arte e no campo da educação. “O campo da arte é, por excelência, o da expressão, e o da educação é, sobretudo o da interiorização da sociedade, da sua cultura e da reinvenção da nossa humanidade” (NUNES, 2003, p. 41).

Acredito que é unindo a Dança à Educação em uma arte emancipadora e formadora do sujeito, reaproximando-o de si mesmo, de sua sensibilidade, imaginação, criatividade e, como não dizer, criticidade, tão imprescindível no mundo de hoje fragmentado e cheio de valores deturpados e alienantes.

Quer dizer, a dança vem contribuir para a educação do ser humano, tornando-o sujeito no mundo capaz de criar, de ser crítico e de se relacionar com o mundo; possibilitando “uma percepção e um aprendizado que somente são alcançados por meio de sentir-fazer que tem ligação direta com o corpo, que é a própria dança” (STRAZZACAPPA, 2006, p.72). É nessa união da dança com a educação que a docência, na qual à dança me conduziu, passa a compreender o aluno em toda a sua constituição, seja na escola, em um grupo de dança ou no ensino superior.

A dança, estando conectada e em diálogo com a educação, leva o professor e o aluno, a um contínuo processo de reflexão e auto-reflexão, pela necessidade que ela assume, sobretudo, na atualidade, de transformar e criticar com e no mundo, ou seja, estabelecendo “intersecções críticas e transformadoras com o mundo” (MARQUES, 2005, p. 163); respondendo de algum modo as questões que Claro (2007) deixa na sua entrevista narrativa, sobre o que seja a arte e o que fazer para isso.

A dança teve um outro papel motivador muito importante na vida dos envolvidos na pesquisa, ao levá-los a auto-superação em vencer o preconceito existente no homem dançar, pelo prazer e o auto-conhecimento que ela proporcionou a ambos. “É interessante notar que, durante vários séculos, a dança era apanágio do sexo masculino, e só muito mais tarde as mulheres passaram a participar ativamente das danças folclóricas” (FARO, 2004, p. 15). Ao fazer tal afirmação, o autor mostra como os valores e padrões sociais são cambiados de cultura para cultura e historicamente, ainda mais quando se trata de um país como o nosso, cheio de contradições. Claro (1988, p. 67) percebeu que, devido ao preconceito machista e a auto-suficiência que permeava a docência nas faculdades e universidades, não eram permitido ao professor, no complemento de suas aulas de dança em direção a formação mais integral do aluno e profissional, que o homem pudesse “mexer o quadril, pois estaria fatalmente reproduzindo atitudes femininas e, conseqüentemente, ligando-se à homossexualidade, e a mulher ao soltá-los estaria comprometida com a leviandade e a vulgaridade”. Diante de tantos grupos de dança e trios elétricos composto na sua maioria pelo sexo masculino, sobretudo, durante o carnaval; na dança de rua; na capoeira; na dança de salão; entre outras; e que está exatamente vinculada à virilidade, à força e a identidade do homem brasileiro (MARQUES, 2005). Ainda assim, existem pré-conceitos e pensamentos deturpados quanto à natureza da

dança e de quem a pratica. Para Strazzacappa (2006), mesmo as técnicas corporais, também são condicionadas por fatores socioculturais, ou seja, existem valores que orientam na escolha por uma ou outra atividade. E nesse sentido, o preconceito está inserido nesse processo, definindo, por exemplo, os papéis de homens e mulheres na sociedade; escolhemos, normalmente, os meninos para praticarem o judô e as meninas a dança clássica. A esse respeito, Strazzacappa (2006, p. 54) argumenta que, em um

país onde a herança machista ainda está presente, raramente se vêem meninos em aulas de balé. Os jovens rapazes, na verdade, só começam a aprender a dança clássica a partir dos 16-17 anos, e mesmo assim enfrentam críticas e preconceitos dos colegas de escola, dos vizinhos ou mesmo dos pais.

Assim, é perceptível que as escolhas para se aprender uma técnica corporal, em nossa sociedade, dependem diretamente de uma imagem preconcebida de corpo em relação aos signos e aos códigos sociais que ela representa; e, do mesmo modo, as artes não fogem à regra.

Dessa maneira, a dança com sua dimensão subjetiva, afloradora do sensível e das emoções, liberaram das imagens construídas de nós mesmos, ao estar experienciando a dança, aprendendo a enfrentar o mundo, com ou sem pré-conceito, com uma nova postura. No trecho a seguir de minha narrativa é percebido como o processo de auto-superação se procedeu e proporcionou a autoformação.

Porém, mesmo experimentando todos esses novos prazeres, resolvi seguir com a minha velha vida, talvez por imaturidade de não enfrentar o pré-conceito que havia [...], em relação ao homem praticar a arte de dançar. [...] O espetáculo foi um imenso sucesso e uma experiência única em minha vida, fazendo-me perceber que a partir daquele momento não poderia voltar atrás. Ficava claro que a arte passava a fazer parte de mim e de minha vida, e que com a dança continuaria e estaria muito mais próximo de meu corpo, entendendo-o e sentindo-o por inteiro (Luna, 2006).



Imagem 24. Duetto *Os castiçais* do espetáculo de dança *Deu a louca na cozinha*, coreografado por Claro para a Escola de Dança do Teatro Alberto Maranhão (1986).

Foi, portanto, através do direito de expressão adquirido, por assim dizer, que houve a auto-aceitação de si e da própria história,

a construção da auto-referência como trabalho de desvencilhar-se da necessidade absoluta da opinião do outro, da dependência emocional e da possibilidade de situar a própria identidade e seu propósito, responsabilizando-se, portanto, pelo próprio exercício de viver e buscar o que nutre, preenche, alegra, causa bem-estar (NUNES, 2003, p. 44).

A partir desse episódio, houve uma identificação enquanto sujeito, e um assumir a minha condição e o direito de poder experimentar, de sentir, de entender e partilhar o processo vivido com o outro (NUNES, 2003). Constituindo-se, pela construção da historicidade pessoal contida nas histórias de vida, em autoformação. Pineau (1988, p. 73) considera a construção da historicidade imprescindível à autoformação, afirmando que a “construção e a regulação desta historicidade pessoal são talvez as características mais importantes da autoformação”.

Essa auto-superação, precisamente ocorreu por um outro fator emocional que, do mesmo modo, me fez querer voltar a lecionar e a procurar uma melhor docência. Foi, portanto, no prazer advindo da própria vivência experienciada na dança que percebi o seu

valor para vida e para a docência. Quando se dança, aprofunda-se a subjetividade sensível, mexendo com as emoções e fomentando, naturalmente, o prazer. E isso deve ser fomentado, por nós professores de dança, aos nossos alunos.

Utilizarei as palavras de Schuller (2003, p. 233) para ilustrar tal missão de um educador:

Quando se penetra no universo da imaginação, da criação, da arte, onde não há lugar para a finalidade ou a utilidade, onde se preservam espaços para os acidentes, para o acaso e para realidades inimagináveis, às vezes até mesmo para a irracionalidade, deparamo-nos com aspectos considerados opostos ou até mesmo irreconciliáveis. Este é o lugar onde o educador deve transitar com sua maior capacidade em incorporar a delicadeza para permitir que a liberdade e a sensibilidade daqueles que buscam um encontro com a dança possam se instaurar.

Aqui são percebidas as dimensões que o professor de dança deve se deixar permear e conduzir, não de maneira depositária dos conteúdos cognoscentes, mas como um mediador e um facilitador dos mesmos, na formação de seus alunos enquanto artistas e sujeitos. É importante que seja dessa forma, pois, para Paulo Freire (2001) a educação ainda sofre da doença da narração, em que, o professor assume o papel de depositador do conteúdo da narração e os alunos como recipientes de tais conteúdos. “É a concepção *acumulativa* da educação (concepção bancária)” (FREIRE, 2001, p. 92). Para isso, é necessário que nossos alunos adquiram uma conscientização crítica e reflexiva.

A dança como o meio condutor de minha docência, me proporcionou uma conscientização essencial à mesma; pois, a formação dos professores é advinda da conscientização de suas experiências, ou seja, “como adultos, os professores também se formam mediante uma conscientização de suas experiências de vida e saberes que permitam dar sentido aos recursos de formação” (BOLÍVAR, 2002, p. 109).

Nesse capítulo, também será abordado o processo de conscientização ligado diretamente à autoformação derivada e, sobretudo, fomentado pela dança no percurso de vida de ambos os sujeitos da pesquisa, aproximando-os nesses temas.

No que diz respeito à Conscientização e Autoformação para Luna, o quadro de número 09 mostra como o processo conscientizador se originou. Primeiramente, pelo corpo, resultando, dessa maneira, na transformação em sujeito pela docência da dança; porque, ao ressignificar o corpo, sua essência, enquanto indivíduo ampliou-se, passando de um estado de

posse à existência, ou seja, de não se ter corpo, mas sê-lo mesmo. E que por ele e através dele, a dança pôde ser experienciada, fazendo com que seu corpo na dança passasse a ser produtor e criador da própria experiência, conduzindo-o diretamente a uma conscientização autoformadora.

É imprescindível perceber que, tanto para Luna quanto para Claro, todo o processo de conscientização despertou-se, pela via corpórea, pela consciência corporal e pela própria expressividade e, quase sempre, precedidas de rupturas e experiências negativo-formadoras geradoras das tomadas de consciência. Tais tomadas de consciência produziram, indubitavelmente, a conscientização em ambos os envolvidos, transformando a questão do pré-conceito masculino, em uma superação e conquista pessoal, como foi visto anteriormente.

Para ambos os envolvidos na pesquisa, os resultados provenientes das narrativas de vida mostraram que a busca da formação para a autonomização aconteceu de maneira inteligível, através da tomada de consciência pelo corpo, em que a consciência corporal e a expressividade ressignificaram e concederam ao mesmo tempo o seu devido valor, integrando-os, dessa forma, em sua totalidade, e firmando-os na sua singularidade, subjetividade e historicidade enquanto sujeitos e docentes.

É importante destacar que em Claro (1988), ao escrever sua dissertação de mestrado, resultando no livro (MDEF), o caminho da formação passou pela constante busca da fundamentação teórico-acadêmica, de seu método, e pela consciência da construção de um saber experiencial que o direcionou a uma formação integradora.

É na educação e no próprio ato de ensinar que a autoformação floresce em Luna. Desse modo, entende-se que o processo autonomizador esteve e está diretamente associado à docência em Luna e em Claro.

Nesse sentido, é construída a categoria norteadora desse tema: *A conscientização (trans) formadora da auto-superação advinda da consciência corporal e da expressividade para a autoformação*, que pode ser encontrada no quadro 03.

LUNA	CLARO
24.1 Momento de dificuldade	24.1 Experiência negativa
24.2 Rupturas	24.2 A oportunidade formadora advinda

	<p>de uma experiência negativa</p> <p>24.3 O momento vindouro autoformativo advindo de experiências negativas</p>
<p>25.1 Tomada de consciência e consciência corporal</p> <p>25.2 A tomada de consciência gerando a conscientização da prática e da autoformação</p> <p>25.3 A tomada de consciência pela Corporeidade</p>	<p>25.1 A tomada de consciência do corpo pela expressividade</p> <p>25.2 A tomada de consciência formadora</p> <p>25.3 Repensar da formação e do profissional pela tomada de consciência priorizando o processo consciente em detrimento do rendimento</p>
<p>26.1 Autoconsciência de defasamento</p> <p>26.2 Autoconsciência pessoal e profissional</p> <p>26.3 Reavaliação da vida pela autoconsciência</p> <p>26.4 A consciência de seus limites, autoformação vivencial e experiencial</p>	<p>26.1 A consciência formadora</p> <p>26.2 A assunção de si e para com o outro na superação da rigidez do corpo ao longo dos anos</p> <p>26.3 A consciência de construção de um saber-experiencial para uma formação integradora</p> <p>26.4 Mais consciente</p>
<p>27. Maior autoconhecimento</p>	<p>27. Autopercepção</p>
	<p>28.1 Experiência formadora e conscientizadora do preconceito</p> <p>28.2 A superação do preconceito machista e da educação vivida (pesquisador)</p>

Quadro 10. Conscientização e Autoformação: aproximações entre os participantes.

A tomada de consciência pelos envolvidos na pesquisa teve início pela via corpórea, tanto pela consciência corporal, quanto pela sua própria expressividade. Para Luna, essa tomada de consciência se procedeu dessa forma:

[...] pude perceber que era possível sentir-se o corpo, acariciá-lo de forma consciente, passando de um estado de estar para um estado mais amplo de existir; em que a Consciência Corporal passou a assumir o principal enfoque como objeto de estudo do saber para essa tomada de consciência. [...] Esse foi o primeiro despertar, talvez a primeira tomada de consciência, para o que penso de corpo, educação e autoformação; e como viria a utilizar esse corpo nas minhas vivências dentro e fora da sala de aula com meus alunos. [...] A tomada de consciência mais uma vez vindo pelo corpo vivido e vivenciado (Luna, 2006).

Enquanto em Claro, o processo se dava da seguinte maneira:

[...] o corpo deformado, passando pela prática da expressão corporal, começou timidamente a dar sinal de vida. [...] trabalha espontaneamente a lateralidade e, como estratégia de alongamento, o apoio dos membros inferiores sobre a barra, provocando mais descobertas em termos de limite. [...] Junto a essas perguntas, surge um repensar da minha formação, da minha vivência profissional; e só consegui juntar desencontros, desinteresse pelo estudo real das bases teóricas, excesso de trabalho prático voltado mais para o rendimento e a performance do que para a manutenção e a profilaxia e, mais ainda, o número de pessoas que eu já havia deformado desde 1974, quando iniciei como profissional dando aulas até aquela data, 1977 (Claro, 1988, p. 30-45).

As rupturas quase sempre acompanhadas por uma experiência negativa, precederam a tomada de consciência formadora, levando a uma autoconsciência integradora do indivíduo e como educador.

Foi um período difícil para mim! A escola ficava longe da casa de meus pais e, para complicar ainda mais, tinha acabado de sair de casa para morar num apartamento ainda mais afastado. O material didático era inexistente como já foram mencionadas, as aulas tinham de ser ministradas a céu aberto sem nenhuma cobertura e com metade da quadra sem piso especial para a prática, apenas com areia, cascalho e vegetação. [...] Foi uma decisão bem difícil, pois não envolvia só a minha vida, mas minha família também (Luna, 2006).

Em relação a Claro as rupturas se configuraram dessa forma: “*Esta experiência foi muito penosa, pois as seqüelas deixadas pelo trabalho muscular no desporto realmente preenchem o quadro de deformações*” (Claro, 1988, p.33).

Para ambos, ainda a experiência formadora advinda da conscientização transformou a questão do preconceito masculino na dança em uma auto-superação e conquista pessoal, como podemos observar abaixo nos trechos de narrativas. Pela fala de Luna observa-se:

Fiquei assustado e ansioso a principio, pois teríamos que dançar um dueto romântico! [...] Aceitei, me reconfortando na segurança aparente, pelo menos para mim, de que dançando uma peça como homem e mulher juntos, minha “imagem” não seria afetada. [...] Tal insegurança a respeito do que os outros pensavam ainda durou alguns anos para que fosse superada. Entretanto, nunca foi motivo para deixar de continuar a evoluir como artista e indivíduo até me tornar profissional e professor (Luna, 2006).

Já em Claro, o processo veio da seguinte maneira:

‘Por que você não vai fazer dança? Tem mais é que aproveitar esse seu ritmo’. [...] É válido lembrar que a surpresa deste convite - a posteriori - aclarou em muito o papel do preconceito interior (eu) e exterior (sociedade) na evolução positiva e negativa do ser humano (Claro, 1988, p. 32).

Entretanto, é na educação e na docência que a produção autoformadora está diretamente associada para Luna.

[...] trazendo um sentido de grande responsabilidade e ainda mais senso crítico e consciência perante a vida e meu dever enquanto docente. [...] Que Mundo e Educação estamos falando? Como passar para nossos alunos e conseqüentemente para sociedade esse paradigma contemporâneo de educação? Estando a fazer parte de uma elite da educação, e percebendo o fosso que nos separa da maioria das pessoas que estão inacessíveis a ela. [...] Nós educadores falamos tanto de nossa preocupação com a nossa formação enquanto sujeito social. [...] Olhando para trás e vendo o caminho que percorri e tracei para mim, vejo que minhas questões

enquanto educador são respondidas a cada aula que leciono e ao mesmo tempo sou ensinado. Formando-me, encontro-me e conscientizo-me, procurando educar meus alunos e as pessoas que estão a minha volta para fazermos um mundo mais justo, mais crítico, mais sensível e consciente (Luna, 2006).

O caminho da formação de Claro, contido em sua narrativa no ano de 1988, passou pela constante busca da atualização teórico-acadêmica, mostrando-me um caminho a ser seguido e necessário para se ser um profissional competente no ofício da docência.

[...] impulsionando-me mais uma vez para a busca de uma fundamentação teórica científica que explicasse o que tinha acabado de acontecer, pois a sensação de brincar perigosamente com a vida de alguém deixou o aviso inquestionável do alerta. [...] Tudo isso me ensinou muito. Novamente, de um erro surgiu uma luz para uma melhor fundamentação e uma lição prática da vida que foge dos parâmetros ortodoxos de nossa formação (Claro, 1988, p. 48-49).

Do mesmo modo, Luna considera importante a conscientização para filtrar e coagir a influência dos meios de comunicação e midiáticos alienantes na (auto) formação dos indivíduos, procurando harmonizar-se com o que tem de mais simples e saudável na vida. *“[...] deixa-me bastante inconformado com essa situação de justiça cega, transformando cada vez mais a alienação individual e coletiva da sociedade, visto que somos minoria nos status quo social” (Luna, 2006).* Para isso, está de acordo com o pensamento de Claro, em que, a ênfase e a valorização são exaltadas, na entrevista realizada em 2007, o saber informal na autoformação destacando o saber-fazer para a qualidade de vida harmônica. Assim: *“E... Essa é a razão primeira que eu vim para aqui, por querer uma qualidade de vida melhor, poder ter compromisso comigo e com as pessoas, sem estressar” (Claro, 2007).*

Foi constado, como já afirmei, que lá no princípio de tudo, o processo de conscientização despertou-se, pela via corpórea, tanto pela consciência corporal quanto pela própria expressividade advinda da dança, com as rupturas e algumas experiências negativo-formadoras e geradoras das tomadas de consciência. Sendo, mais uma vez, pelo corpo, como mediador da comunicação do homem no mundo, que recebi e emiti informações, interna e externa (IMBASSAÍ, 2003); ou seja, por ele me inseri, me afirmei, me expressei e me comuniquei de diversas formas no mundo. Aos poucos os meus movimentos passaram a

conscientizar-se, possibilitando-me uma competência corporal que se revelou em uma corporeidade, colocando-me essencialmente no entorno de maneira consciente.

Pode-se dizer que, esse processo conscientizador tornou-se permanente e contínuo durante todo o meu percurso de vida; pois, a conscientização perante a realidade que se transforma não é estática, e sim, dinâmica, mostrando-se sempre distinta no seu processo. Em minha história de vida, a conscientização mostrou-se, também, histórica, crescendo e cambiando dentro de minha práxis profissional, enquanto bailarino, e, sobretudo, docente. De acordo com Freire (2001, p. 30), a “conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. [...] Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico”.

Os resultados obtidos das narrativas de vida mostram que a busca da formação para a autonomização foi algo que se deu de forma clara para ambos os envolvidos na pesquisa, desde a tomada de consciência pelo corpo, em que a consciência corporal e a expressividade ressignificaram e concederam ao mesmo o seu devido valor, integrando-os, dessa forma, em sua totalidade e firmando-os na sua singularidade, subjetividade e historicidade enquanto sujeito e docente; pois, a tomada de consciência transforma a vivência em uma experiência significativa e autoformadora, como esclarece Josso (2004, p. 73):

Na abordagem ‘História de Vida e Formação’, a reflexão sobre a vida é centrada no salientar as experiências que consideramos significativas, para compreendermos o que nos tornamos, nesse dia, e de que forma chegamos a pensar o que pensamos de nós mesmos, dos outros, do nosso meio humano e natural.

Nesse sentido, é a partir desse panorama que compreendo o caminho percorrido pelos sujeitos da pesquisa à docência. A importância de autonomizar-se e, assim, autoformar-se para tornar-se formador do outro, educando e formando seu aluno pelas suas próprias experiências formadoras. Nóvoa (1988, 127) é categórico ao afirmar que,

parece impensável que alguém se possa dedicar á formação dos adultos, seja a que título for (monitor, responsável, coordenador ou gestor de formação etc.), sem antes ter refletido seriamente sobre *o seu próprio processo de formação* e sem ter procurado equacionar *os problemas institucionais da formação*.

Da mesma forma, a conscientização, para ambos, transformou a questão do pré-conceito masculino, em uma superação e conquista pessoal. Souza (2005, p. 64) diz que, os itinerários

autoformativos experienciados pelos sujeitos partem da singularidade, subjetividade e historicidade, os quais ancoram-se num saber-fazer relacional, [...] que permitem a cada um, de sua forma e com suas aprendizagens experienciais, praticar e investir num conhecimento de si e numa presença sobre si mobilizados pelas diferentes entradas que a escrita da narrativa remete, compreendendo-os como uma dialética de emancipação e autonomização.

A pesquisa ainda revelou que o processo autoformativo esteve e está diretamente associado à docência, especialmente pelos saberes formais e práticos adquiridos da Dança, ou seja, pela sua práxis. Porém, os saberes informais ou práticos subsidiaram de maneira condicional o ser professor com o saber-fazer. Para Tardif (2002, p. 39), os saberes experienciais ou práticos “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. Entendendo-se por *habitus* “um conjunto de disposições psíquicas socialmente construídas que funciona como matriz das representações e das práticas do indivíduo” (CHARLOT, 2005, p. 39). Há, portanto, igualmente que se considerar, na docência, a questão social e as histórias dos sujeitos/professores.

Tal importância intensifica-se, como observou-se anteriormente, ao perceber que a dança, tanto para se praticá-la quanto para ensiná-la, exige uma atenção, ainda maior, devido a sua especificidade enquanto prática corporal e área de conhecimento.

Tornou-se assim, importante, primeiramente, o autoformar-se para, com toda segurança, formar o meu aluno, formar o outro.

O caminho da formação profissional de Claro (1988), de acordo com a sua narrativa de vida, e já citado, passou pela constante busca da fundamentação teórico-acadêmica, de seu método, e pela consciência da construção de um saber experiencial que direcionasse a uma formação integradora. Ele diz que, para uma atitude “crítica e consciente implica a interdisciplinaridade de várias áreas, com conseqüente desprezo do ecletismo, para que se consiga formar, informar e facilitar a aquisição de senso crítico na postura profissional”

(CLARO, 1988, p. 25). Ainda, faz uma crítica às instituições que não têm interesse em uma educação libertadora, mas bancária, no pensamento freiriano. “Logicamente, a proposta de interdisciplinaridade para uma formação conscientizadora não é de interesse para uma estrutura que tem como objetivo a subserviência” (CLARO, 1988, p. 26). E, acrescenta uma questão direcionada aos alunos de ensino superior, e futuros professores:

Por que não aproveitar melhor esses anos de universidade para uma facilitação de informações mais decentes e coerentes, fundamentadas e científicas, propondo retorno aberto do futuro profissional através do incentivo e motivação para a pesquisa e senso de reflexão? (CLARO, 1988, p. 26).

Esse também é um momento importante do aluno, pois, é no lugar da universidade que se é possível verificar, entre as diversas áreas de formação da graduação, se há ou não coerência entre elas, e assim, permitir que o futuro profissional e docente encontre, dentro de um espírito crítico, convergências e divergências (CLARO 1988). Semelhante consciência e posição intencional, também, surgiram em minha docência, pela conscientização que levou-me à condição de sujeito e que resultou da práxis crítico-reflexiva do ensino de dança. Situando-me como um sujeito de formação pela própria consciência e pela posição intencional no processo de aprendizagem e formação, fazendo-me atuar como o ator de minha própria formação enquanto sujeito; pois, de acordo com Josso (1988, p. 50), o indivíduo

em formação só se torna sujeito no momento em que sua intencionalidade é explicitada no acto do aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para o favorecer e para o reorientar.

É a partir desse olhar e dessa conscientização adquirida, desde o momento que nos encontramos, que Claro revela como devo ser, como devo atuar no crescimento de minha práxis docente. São os saberes complementares de Claro absorvidos por mim para minha formação profissional e docente.

Dessa maneira, pela percepção que já possuía desde 1988, Claro se colocou como um professor comprometido com a formação integral de seus alunos, conduzindo-os a sujeito de si próprios e a profissionais competentes e conscientes.

No quadro, seguinte, número 11, são percebidas as distintas direções em que se encontravam Luna e Claro, nos seus percursos profissionais. Pode-se ver que enquanto Luna se encontrava envolvido com o ser bailarino, investindo na carreira artística, desde sua profissionalização artística em 1990 até 2001; Claro já mostrava sua carreira acadêmico-docente, iniciada nos anos setenta e prolongando-se até sua reforma no ano de 2003. Sua preocupação com relação à conscientização e à fundamentação científica na formação profissional e docente do professor de Educação Física e dança, naquele ano de 1988, serviu de exemplo à minha docência, como um dos pilares da formação do professor de dança, proporcionando a certeza de que devo dar continuidade no que diz respeito à auto-reciclagem e constante atualização teórico-profissional, aproveitando, expandindo e ampliando o meu pensamento e conhecimento; aprendendo a colocar a Arte e a Educação a serviço delas mesmas.

LUNA	CLARO
29. Entre a maturidade artística de Luna e a acadêmica de Claro	29.1 Busca de fundamentação 29.2 A necessidade de se fundamentar teórica-mente uma pesquisa que fica apenas no âmbito da práxis 29.3 A consciência de construção de um saber-experiencial para uma formação integradora 29.4 O desafio constante da atualização e renovação teórico-prático-metodológico do método 29.5 A necessidade da fundamentação e informação pelo professor para além de

	<p>simples vontade de acertar</p> <p>29.6 Mais uma vez a busca e a certeza de re-fundamentação teórico-científico</p> <p>29.7 A busca pela Psicologia e áreas afins ao relaxamento</p>
	<p>30.1 A transmissão do método dentro e fora do país pelos resultados científico-metodológico positivos</p> <p>30.2 Pela forte contextualização do método com a prática dos alunos, buscou-se a produção de textos científicos por eles próprios</p> <p>30.3 O aumento da opção para o profissional de Educação Física no mercado de trabalho e a condição obrigatória da Dança nas escolas pelo MDEF</p>
	<p>31.1 A Dança em uma ótica acadêmica e artística diferenciada</p> <p>31.2 O saber colocar a Arte e a Educação a serviço delas mesmas</p>

Quadro 11. Formação Profissional e Docente: saberes complementares do colaborador.

Dando continuidade no caminho autoformativo proveniente das aprendizagens adquiridas das experiências vividas em conjunto com meu professor e colaborador, observei a importância do saber informal na qualidade de vida, no encontro consigo mesmo e o saber lidar com os problemas da vida, exaltado por Claro em sua entrevista narrativa, realizada no ano de 2007. Mostra que os valores mais simples e imprescindíveis à vida, levavam-no a uma *busca da felicidade* (JOSSO, 2004). Sentia-se que ele estava, assim como, para a maioria dos

seres comuns, na busca da alegria proporcionada pelo prazer. “E por isso que as narrativas contam múltiplas mudanças geográficas, socioculturais, profissionais, relacionais e afetivas, na busca de condições otimizadas, para a pessoa *fluir do seu ser-no-mundo*” (JOSSO, 2004, p. 89). Nesse trecho de fala, Claro mostra o desejo de felicidade, não apenas para si, mas para o outro também.

[...] Então isso é muito legal, tem me dado uma... [...] Uma força, uma vontade de viver e seguir adiante, [...] Viva você! Viva o seu tempo com alguém que você gosta. Não deixe passar em vão! Não fique tão solitário nesta vida como artista, nem como cientista, independente da pessoa que você seja, fazendo essa dança como arte, mesmo em termos de universidade. [...] Não deixa que interfira. Jamais! [...] aproveita o que tem de melhor da outra (Claro, 2007).

A nitidez é tanta da mudança do objetivo e no desejo de paz e felicidade que, como se conhecesse o próprio sujeito, que Josso define essa *busca da felicidade*, por Claro, simplesmente, devido

as experiências vividas nos dão a sensação de que já superamos o que fazia a nossa *felicidade*; porque os nossos contextos de vida evoluíram e já não correspondem ao que considerávamos, até então, como satisfatórios; porque evoluímos na nossa percepção de nós mesmos, dos nossos desejos e das nossas necessidades; e, finalmente, porque as transformações das condições coletivas de vida ameaçam ou destroem, total ou parcialmente, os nossos saberes adquiridos e impõem-no mudanças (JOSSO, 2004, p. 89-90).

É esse olhar do sujeito perante a vida como parte constituinte no percurso de vida, que procuro aprender e apreender como uma aprendizagem autoformadora indispensável a minha vida.

É importante, mais uma vez, que se enfatize que a conscientização geradora da autoformação mostrou-me em função das mudanças de espaços, pessoas e culturas na trajetória de vida, enquanto bailarino profissional dentro e fora do país, grandes mudanças de valores, nas quais, fizeram-me, filtrar e coagir o poder dos meios de comunicação e midiático alienante da sociedade. Percebo, portanto, a consciência de minha historicidade, devido à capacidade que tive em me situar em uma temporalidade; pois, de acordo com Freire (2001, p.

41), o homem por ser homem “é capaz igualmente de reconhecer que não vive num eterno presente, e sim num tempo feito de ontem, de hoje, de amanhã”.



Imagem 25. O personagem *Dom Quixote de Cervantes*, interpretado por Luna no bailado clássico *Dom Quixote* pela Companhia Nacional de Bailado em Portugal (1996).

Tal preocupação se revela no trecho contido em minha narrativa.

[...] deixa-me bastante inconformado com essa situação de justiça cega, transformando cada vez mais a alienação individual e coletiva da sociedade, visto que somos minoria nos status quo social. [...] Como querer que eles tenham um poder crítico perante o que nos é enfiado goela adentro pela televisão, pela mídia e tudo que nos rodeia? Sinto cada vez mais a importância da missão que temos pela frente (Luna, 2006).

As relações e espaços produtores da autoformação são esclarecidos por Pineau (1988, p. 74-75) quando ele afirma que, a autoformação do indivíduo

é entendida como construção de um sistema de relações pessoais com estes diferentes espaços e cria um meio pessoal, uma cosmogonia singular, uma estrutura particular eu-mundo ou uma unidade funcional indivíduo-meio ambiente.

Por considerar a questão dos meios midiáticos, presente na sociedade, relevante no processo de alienação das pessoas, sinto-me no dever de ampliar um pouco mais o assunto. Foi através de minha conscientização adquirida em uma docência crítica e reflexiva que pude aclarar tal realidade e que procuro transmitir a meus alunos.

Assim, não é difícil perceber o impacto dos meios de comunicação para a sociedade no fomento ao consumismo exacerbado e à alienação. Nesse sentido, a televisão é quem comanda essa alienação em massa de uma população, que é afetada principalmente pelos indivíduos mais jovens e de classes populares, devido a uma vulnerabilidade latente à manipulação. Tudo isso através de seus programas de péssima qualidade, com exceções em raríssimas situações, em que a grande maioria de sua grade prefere fomentar o sensacionalismo, o consumismo e a violência, exaltando os crimes em filmes, telejornais, *reality shows* e até mesmo os programas humorísticos. Lampert (2005, p. 28) acrescenta que os programas humorísticos, em geral,

tentam passar aos telespectadores valores morais e éticos e, na sua grande maioria, expõe ao ridículo uma imagem estereotipada. Comportamentos sexuais, preconceitos raciais, religiosos e lingüísticos, bem como o preconceito em relação à velhice e à opção sexual, são enfatizados.

Infelizmente, a sociedade pós-moderna vive uma cultura violenta, em que as grandes instâncias sociais são as que produzem e difundem. Porém, ainda assim, os meios de comunicação, em especial a televisão, assumem o *status* principal (LAMPERT, 2005). O seu formato, tanto pela maneira de uso dos cidadãos, quanto pela forma que é feita, não proporciona possibilidades para interpretá-la criticamente. Para o autor, ela ainda “se encarrega de transformar em necessidades reais as demandas artificiais que o norte do mundo inventa” (LAMPERT, 2005, p. 29).

É, portanto, imprescindível que se tenha a noção do valor da consciência e da conscientização para a realidade vivida. Entende-se que proporção em que “a consciência dos

homens está condicionada pela realidade, a conscientização é, antes de tudo, um esforço para livrar os homens dos obstáculos que os impedem de ter uma clara percepção da realidade” (FREIRE, 2001, p. 108); um sujeito de formação pela própria consciência e pela sua posição intencional no processo de aprendizagem e formação, em que, ele mesmo, atua como ator de sua formação enquanto sujeito. A esse respeito, Josso (1988, p. 50) diz que:

É a presença consciente que nos permite falar de um sujeito de formação. O ser em formação só se torna sujeito no momento em que sua intencionalidade é explicitada no acto de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para o favorecer e para o reorientar.

Assim sendo, o papel da dança nas escolas, e também fora delas, para além da formação do sujeito, deve passar pela possibilidade de uma transformação contínua da existência, de cambiar referências, de oferecer novos e múltiplos olhares a respeito do mundo (STRAZZACAPPA, 2006).

Portanto, ao ter a consciência do que sou hoje, pela autonomização adquirida no percurso de ressignificação de si mesmo do esporte à docência na dança, que passo a acreditar, unicamente, em uma educação progressista e dialógica, no sentido freiriano, considerando o aluno em sua humanização, socialização e singularização do sujeito. Assim como, em uma docência crítico-reflexiva que leve o aluno/indivíduo, perante o outro e o meio, em uma assunção ou um assumir-se “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos”, crítico, reflexivo, imaniplável, consciente de sua identidade e do mundo que o cerca, podendo, dessa maneira, (trans) formá-lo em ator social com autonomia e sujeito de si mesmo (FREIRE, 1996, p. 41).

Logo, é nessa docência, e também como professor de dança, que me assumo e atuo, procurando aplicá-la nas minhas aulas de dança, ou quaisquer disciplinas voltadas ao corpo. É necessário, porém, que fique bem claro que esse tipo de docência não se restrinja, apenas, à Arte e a Dança, especificamente; mas a toda e qualquer docência, em qualquer disciplina que se preocupe e deseje alcançar no seu aluno a integralidade e seu estado de sujeito como condição fundamental de sua existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso da resignificação de si deu-se nesta pesquisa pelo entrelaçar de duas histórias de vida singulares; porém, muito similares quanto às suas trajetórias de vida. Dois sujeitos, pesquisador (Luna) e colaborador (Claro), que se encontraram pelo esporte, com o corpo e o movimento, se interligam na Dança para cruzar o caminho da libertação, do encontro consigo mesmo, pela sensibilidade e corporeidade. Ao experienciá-la na sua mais pura essência, dançaram, pesquisaram e dançaram até se tornarem professores, professores de Dança.

Assim, por suas narrativas de vida, entrelaçadas, e apoiadas na abordagem (auto) biográfica, construíram-se na pesquisa, conceitos e dados que revelaram o encontro de si, as aprendizagens construídas por eles ao longo de suas vidas, todas as suas experiências condutoras do conhecimento de si e do que os envolveu, na vida individual e social, proporcionando-lhes (trans) formação e autonomização.

Primeiramente, para o percurso em direção à (trans) formação, passou a ser importante deparar-se com o processo da consciência de próprio corpo. Escutá-lo, senti-lo, olhar para dentro de si próprio, para, desse modo, sensibilizar-se. A resignificação do corpo originou pelo processo da tomada de consciência de si, que passou a ser mediador na tomada de consciência da autonomização. Assim, ao resignificar o corpo, a condição como indivíduo dilatou-se, evoluindo de um estado de posse do corpo para a consciência da existência. A dança passou a ser experienciada pelo corpo e através dele; levando os sujeitos a produzir e criar sua própria experiência de estar na dança, e, desse modo, levar diretamente a uma conscientização autoformadora.

No experienciar da dança o corpo se conscientizou, sensibilizando-se sobre a sua própria existência, assumindo-se como um corpo sensível que se impôs como ser no mundo, elevando-se à condição de integralidade, de um estado de possuído ao estado de existência. Um corpo que, para além de movimentar-se, respira, transpira, igualmente, se expressa, cria, se sensibiliza e dança resignificando-se.

A percepção dos sujeitos da pesquisa, de que seus corpos encontravam-se a mercê de práticas e vivências mecanicistas, desconsiderando todo um lado corpóreo sensível, consciente e perceptível, pela expressividade contida na dança e a corporeidade integradora

do indivíduo, levou-os diretamente ao processo de ressignificação de seus próprios corpos, considerando, desse modo, toda a sua inteireza.

O corpo, para mim, mostrou-se na condição de sujeito, dançando, pensando e sentindo, em sua inteireza, compreendida em sua corporeidade. Com a dança e sua expressividade, a minha subjetividade emocional conduziu-me à docência.

Para Claro e Luna, o que se relaciona na busca da formação para a autonomização, procedeu de maneira inteligível, pelas tomadas de consciência do corpo. A consciência corporal e a expressividade ressignificaram e concederam, ao mesmo tempo, o seu devido valor, integrando-os em sua inteireza, e estabelecendo-os enquanto sujeitos e docentes, em sua singularidade, subjetividade e historicidade. A conscientização proveniente da consciência corporal e da expressividade contida na dança (trans) formou-os para a autonomização.

Assim, a dança ressignificou o corpo pela tomada de consciência de si. Com ele pude experienciar sensivelmente a dança. Desse modo, o corpo enquanto mediador da prática experiencial, e a dança como elemento proporcionador da (trans) formação, estabelecem, juntos, o percurso do caminho à docência. Docência esta que, por uma práxis crítica e reflexiva, coloca na qualidade de sujeito possuidor de uma autonomia (trans) formadora.

Esse é o caminho através do qual chegaram à docência. Tornar-se professor, assumir-se como tal, veio, realmente, no próprio ato de ensinar a dança, vivenciando-a, experienciando-a e compartilhando-a. Um compartilhar que se pode definir, primeiramente, pelo ato de dançar ao lado do outro, dividindo as emoções, os sentimentos e a expressividade; depois, por ter tido o privilégio de poder passar e compartilhar alguns ensinamentos, alguns saberes a meus alunos ou bailarinos, com quem trabalhei, seja coreografando ou ministrando aulas.

Todo esse percurso autoformativo me fez ir à procura, assim como, de manter-me em constante busca de mais fundamentações teórico-acadêmicas. Pude ainda, aprender e me referenciar na *figura-referência* do professor Claro. Ao estabelecer uma práxis docente equilibrada e dialética, pois, tendo refletido sobre meu aprendizado e experiência, pude absorver e experienciar na prática, construindo um saber experiencial, como bailarino profissional. Tornou-se necessário re-formar-me teoricamente para uma docência plena e contextualizadora com as ciências e com o mundo. É procedente que, com todo esse processo (trans) formativo desencadeado por uma docência (re) adquirida, pelo prazer de poder estar ensinando a Dança, em todas suas dimensões artístico-acadêmicas, é que passei, então, a pesquisar e a construir uma técnica e um método próprio, como já havia feito Claro, com o seu método em 1988. Mais uma vez, a minha docência leva uma marca pessoal do professor

Claro. Dessa maneira, penso em uma docência engajada na descoberta, na investigação, na pesquisa, por parte do professor que queira levar seu aluno a caminhos e mundos mais instigantes, mais atualizados e contemporâneos, e, de certa maneira, mais originais.

Ensinar, no sentido estrito da palavra, deve levar em conta o aluno e buscar uma (trans) formação integradora, inteira. Ultrapassar, simplesmente, o ato de dançar determinada técnica ou outra, mas, sobretudo, levar seu aluno ao encontro de si mesmo, aproximando-o de seu corpo, de sua subjetividade sensível e formadora, do seu ser como sujeito no caminho da reflexividade e da criticidade, para assim, ele poder ver o outro e o meio que o rodeia ativamente, contextualizando-os entre si e com o seu papel social, seja ele artístico ou acadêmico.

A pesquisa também revelou como é importante a Subjetividade para a formação dos sujeitos da pesquisa. Constatou-se que a subjetividade, por meio da dança, teve um papel imprescindível na (trans) formação e na formação profissional e docente dos envolvidos na pesquisa, proporcionando uma sensibilidade maior à vida, a superação de pré-conceitos, o prazer da docência pelo pesquisador; e uma subjetividade reflexiva ao construir o seu método, mesmo ao conhecer e constatar, pelas histórias de vida em conjunto, a pessoa tão sensível e humana que é Claro, o colaborador. Mostro, na minha trajetória de vida, que a transformação de mim mesmo como profissional e professor está relacionada à minha inteireza, ao que penso e sinto, devo fundamentalmente, ao encontro com Claro e ao que ele me ensinou; pois, não se pode esquecer que também temos muitas trajetórias, e dentro destas muitos percursos, e dentro destes muitas veredas (pessoas, leituras, cursos que assistimos, vídeos que vimos e experiências boas e más...). Tudo isso nos constituindo enquanto os sujeitos históricos que somos.

A essa subjetividade classifiquei-a de formadora, ou seja, uma subjetividade latente e condicionadora do processo formador. Ainda, identifiquei que, para ambos, na vida e na dança, a subjetividade constituiu-se do sensível; e na docência, para além da sensibilidade, da humanização, observa-se uma subjetividade reflexiva. Dessa maneira, constatou-se que a essa subjetividade refletida articulada a minha práxis docente, pôde-se gerar uma reflexividade e uma criticidade maior na relação com o mundo, ao me tornar um sujeito ainda mais crítico e com autonomização.

Os resultados das análises revelaram que a (trans) formação profissional e docente, de Luna e Claro, tiveram a Dança como mediadora da tomada de consciência e, sobretudo, pela sua práxis docente, orientada pela interdisciplinaridade e multidisciplinaridade dos conteúdos e das áreas de conhecimento, uma reflexão autoformadora, assumindo-se como seus maiores

saber e fomentadora da docência. Portanto, a docência para ambos os envolvidos tem a sua trajetória definida pelo corpo, mediada pela dança.

Assim, ao ensinar, procurei chegar a uma práxis docente dialógico-reflexiva, na qual, a docência veio assumir-se como progressista-reflexiva (FREIRE, 1996) mediada pela dialogicidade e a multirreferencialidade dos saberes, em que, a Dança tornou-se mediadora crítico-reflexivo-formadora e estabelecadora da condição de sujeito/ator, ativo, modificador do mundo e modificado pelo mundo. A Dança toma-se, um saber mais amplo sobre si mesmo e pelas histórias de vida aqui estudadas como elemento propulsor da consciência de si. A condição de elo humanizador do indivíduo enquanto sujeito da sua história e da história de seu meio; (trans) formando, igualmente, em um professor dialógico-reflexivo capaz de se relacionar humanamente consigo mesmo, com os alunos e com o mundo que os rodeia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. A ciência como bifurcação: uma homenagem a Ilya Prigogine. **Revista FAMECOS: Mídia, cultura e tecnologia**, Porto Alegre, RS, n. 23, abr. 2004a. Quadrimestral.

ALMEIDA, M. C. Um itinerário do Pensamento de Edgar Morin. **Cadernos IHU Idéias**, São Leopoldo, RS, ano 2, n. 18, 2004b.

ALMEIDA, M. C. Mapa inacabado da complexidade. In: SILVA, Aldo Aloísio Dantas da; GALENO, Alex (Orgs.). **Geografia: ciência do complexus: ensaios transdisciplinares**. Porto Alegre: Sulina, 2004c.

ALMEIDA, M. C. Narrativas de uma ciência da inteireza. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

ALVES, T. de A. **Heranças de corpos brincantes: os saberes da corporeidade em danças afro-brasileiras**. Natal, RN: EDUFRN, 2006.

ASSMANN, H. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1996.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação rumo á sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BARBOSA, T. M. N. **Pesquisa-formação e representações de gênero nas autobiografias de mulheres-professoras**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2005.

BAUER, M. W.; JOVCHELOVITCH, S. Entrevista Narrativa. In: GASKELL, George; BAUER, Martin W. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BERTHERAT, T. **O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOLIVAR, A. (Org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Tradução: Gilson César Cardoso de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

BOURCIER, P. **História da dança no ocidente**. Tradução: Marina Appenzeller, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1. jan./jun. 2002.

BYINGTON, C. **A Construção amorosa do saber**: o fundamento e a finalidade da pedagogia simbólica Junguiana. São Paulo: Religare, 2003.

CALLONI, H. A educação e seus impasses: um olhar a partir da noção de pós-modernidade. In: LAMPERT, Ernani (Org.). **Pós-modernidade e conhecimento**: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano. Porto Alegre, Sulina, 2005.

CHAMLIAN, H. C. As histórias de vida e a formação do professor universitário. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Prefácio Maria Helena M. B. Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

CHARLOT, B. O saber e as figuras do aprender. In: CHARLOT, Charlot. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 77-89.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CIFALI, M. Conduta Clínica, Formação e Escrita. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marquerite; CHARLIER, Évelyne (Orgs.). **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 103-117.

CLARO, E. **Método Dança-Educação Física**: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional. São Paulo: E. Claro, 1988.

CLARO, E. **A expressividade humana na arte de dançar**: o espetáculo de dança e a apreciação nos bastidores, no palco e platéia. TESE (Pós-Doutoramento em Educação) Universidade Técnica de Lisboa – UTL; UFRN, Natal, 2002.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo**: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Tradução: Pedro Ribeiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A psicologia da felicidade**. Tradução: Maria Bolanho. São Paulo: Saraiva, 1990.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O Método (Auto) biográfico e a Formação**. Tradução: Maria Nóvoa. Lisboa: DRH, 1988. (Cadernos de Formação; 1).

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontados pelo imperativo biográfico. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006.

FARO, A. J. **Pequena história de dança**. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O Método (Auto) biográfico e a Formação**. Tradução: Maria Nóvoa. Lisboa: DRH, 1988. (Cadernos de Formação; 1)

FINGER, M.; ASÚN, J. M. As principais tradições históricas na educação de adultos. In: _____. (Orgs.). **A educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída**. Tradução: Filomena Matos. Porto: Porto Editora, 2003. p. 25-92.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

FURLANETTO, C. E. **Como nasce um professor?** uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

FUX, M. **Dança, experiência de vida**. São Paulo: Summus, 1983.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Tradução: Antonio Guimarães Filho e Glória Mariane. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GIL, J. **Movimento total**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GONZÁLES REY, F. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

GONZÁLES REY, F. (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

GONZÁLES REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005c.

GONZÁLES REY, F. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. Tradução: Guilherme Matias Gumucio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

GOOLISHIAN, H. A.; ANDERSON, H. Narrativa e Self: alguns dilemas pós-modernos da psicoterapia. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

HERNÁNDEZ, O. D. Subjetividade e Complexidade: Processos de Construção e Transformação Individual e Social. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

IMBASSAÍ, M. H. Conscientização corporal: Sensibilidade e consciência no mundo contemporâneo. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (Coords.). **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

JOSSO, M. Da formação do sujeito... Ao da formação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O Método (Auto) biográfico e a Formação**. Tradução: Maria Nóvoa. Lisboa: DRH, 1988. (Cadernos de Formação; 1).

JOSSO, M. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006a.

JOSSO, M. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006b.

KATZ, H. Prefácio. In: CLARO, Edson. **Método dança-educação física**: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional. São Paulo: E. Claro, 1988.

LAMPERT, E. Pós-modernidade e educação. In: _____.(Org.). **Pós-modernidade e conhecimento**: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano. Porto Alegre: Sulina, 2005.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Tradução: Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Tradução: Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 2003.

- LEE, B. **O Tao do Jeet Kune Do**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.
- LIMA, D. **Corpo, política e discurso na dança de Lia Rodrigues**. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed., 2007.
- MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. 2. ed. Tradução: Albert Cristophe Migueis Stchenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MARIOTTI, H. **As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade**. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2000.
- MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARTINEZ, A. M. A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma Expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.
- MARZANO-PARISOLI, M. M. **Pensar o corpo**. Tradução: Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- MEIRELES, F.; EIZIRIK, A. O corpo do dançarino contemporâneo atravessado pelas terapias corporais. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (Coords.). **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MENDES, M. I. B. de S.; NÓBREGA, T. P. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 27, set./out./nov./dez. 2004.
- MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.
- MORIN, E. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método da aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica da tradução Edgard Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005a.
- MORIN, E. **Educação e complexidade: sete saberes e outros ensaios**. ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

NENEVÊ, O. Corpo e Matéria: Uma reflexão sobre a Mostra Temática de 2003 do ciclo de Ações Performáticas de CEM – Centro de Estudos do movimento – Casa Hoffmann. **Relâche: revista eletrônica da casa hoffmann.** ed. 5, Disponível em: < <http://www.fccdigital.com.br/relache> >. Acesso em: 26 maio 2007.

NEUBERN, M. S. A Subjetividade como Noção Fundamental do Novo Paradigma. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

NÓBREGA, T. P. Corpo, estética e conhecimento. In: ALMEIDA, Maria da Conceição (Org.). **Polifônicas idéias.** Porto Alegre: Sulinas, 2003a.

NÓBREGA, T. P. Corpos do Tango: reflexões sobre gestos e cultura de movimento. In: LUCENA, Ricardo de F; SOUZA, Edilson Fernandes (Orgs.). **Educação física, esporte e sociedade.** João Pessoa, PB: UFPB, 2003b.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e educação física do corpo-objeto ao corpo-sujeito.** 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2005a.

NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. In: Sociologia da infância: pesquisas com crianças. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005b.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O Método (Auto) biográfico e a Formação.** Tradução: Maria Nóvoa. Lisboa: DRH, 1988. (Cadernos de Formação; 1).

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

NUNES, C. Dança, terapia e educação: caminhos cruzados. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (Coords.). **Dança e educação em movimento.** São Paulo: Cortez, 2003.

PASSEGGI, C. As duas faces do memorial acadêmico. **Odisséia,** Natal, v. 9, n. 13-14, 2006a.

PASSEGGI, C. A Formação do formador na abordagem autobiográfica. A Experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa (auto) biográfica. Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDUPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006b.

PASSEGGI, C.; BARBOSA, T. M.; CARRILHO, M. F.; MELO, M. J. M. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **II Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto) biográfica.** Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006c.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PIERRAKOS, J. C. **Energética da essência (core energetics)**: desenvolvendo a Capacidade de Amar e de Curar. Tradução: Carlos A. L. Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Pensamento, 1990.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O Método (Auto) biográfico e a Formação**. Tradução: Maria Nóvoa. Lisboa: DRH, 1988. (Cadernos de Formação; n. 1).

PINEAU, G. Experiências de aprendizagem e história de vida. In: CARRÉ, Phillipe; GASPARD, Pierre. **Tratado das ciências e das técnicas da formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PINEAU, G; LE GRAND, J. **As Histórias de Vida**. Tradução: Maria da Conceição Passeggi. Natal: UFRN, 2003. Mímeo.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, [S.l.], v. 32, n. 32, p. 329-343, maio/ago. 2006a.

PINEAU, G. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006b.

PORPINO, K. O. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal, RN: EDUFRRN, 2006.

PORTO, I. Ambiente e comportamento. In: LAMPERT, Ernani (Org.). **Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PRIGOGINE, I. Dos relógios às nuvens. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PRIGOGINE, I. Carta para as futuras gerações. In: CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de (Orgs.). **Ciência, razão e paixão**. Tradução: Edgard de Assis Carvalho, Isa Hetzel, Lois Martin Garda e Maurício Macedo. Belém: EDUEPA, 2001.

RICOEUR, P. **Percursos do reconhecimento**. Tradução: Nicolas Nyimi Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SANT'ANNA, D. B. É Possível Realizar História do Corpo? In: SOARES, Carmem Lúcia (Org.). **Corpo e história**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SCHULLER, H. Aproximação de uma estética do estranho. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (Coords.). **Dança e educação do movimento**. São Paulo: Costez, 2003.

SOARES, C. L. Corpo, conhecimento e educação. In: SOARES, Carmem Lúcia (Org.). **Corpo e história**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOMMERMAN, A. **Formação e transdisciplinaridade**: Uma pesquisa sobre as emergências formativas do CETRANS. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa. São Paulo, 2003.

SOUZA, E. C. Estágio e narrativas de formação: escrita (auto) biográfica e autoformação. **Educação e Linguagem**, São /Bernardo do Campo, SP, Ano 8, n. 11, p. 51-74, jan./jun. 2005.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, v. 25, n. 11, jan./abr. 2006a.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006b.

STOKOE, P. **Arte, salud e evocaciòn**. Buenos Aires: Editorial Uvimonitor, 1990.

STOKOE, P; HARF, R. **Expressão corporal na pré-escola**. Tradução: Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1987.

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência**: A formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2006.

TACCA, M. C. Relação Pedagógica e Desenvolvimento da Subjetividade. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TIBÚRCIO, L. K. de O. M. **A poética do corpo no mito e na dança butô**: por uma educação sensível. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2005.

VAZ, A. F. Memória e Progresso: sobre a presença do corpo na arqueologia da modernidade em Walter Benjamim. In: SOARES, Carmem Lúcia (Org.). **Corpo e história**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

VISHNIVETZ, B. **Eutonia**: educação do corpo para o ser. Tradução: Benita Beatriz Canabrava. São Paulo: Summus, 1995.

WU, J. Tai Chi Chuan: **A alquimia do movimento**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

ZABALZA, M. A. Os professores universitários. In: ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário, seus protagonistas. Tradução: Erinani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 105-144.

ANEXOS

AUTORIZAÇÃO

EU, EDSON CÉSAR FERREIRA CLARO, AUTORIZO A UTILIZAÇÃO DO MEU SOBRENOME NA PESQUISA DE MESTRADO DE SÁBIO JORDAN AZEVEDO DE LUNA, O QUAL DESCREVE EM SEU TRABALHO A SUA HISTÓRIA DE VIDA, CONSIDERANDO SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL, NA QUAL ME FAÇO PRESENTE.

NATAL, 02 DE MARÇO DE 2008.



- Anexo 01. Documento assinado por Edson César Ferreira Claro para a utilização de seu sobrenome Claro na dissertação em questão.

Eixos-temáticos dos quadros das análises	
Luna (2006)	Claro (1988)
<p>(A) Corpo e práticas corporais na escola (D) Formação acadêmica (A) Docência adquirida (D) A prática fomentadora da formação profissional (A) Reflexão formadora (A) O corpo-instrumento para a docência (D) Que corpo seria esse? (D) Corpo-íntimo e instrumento da docência (D) Corpo subjugado à mecanicidade (corpo máquina) (A) Corpo subjugado (D) Tomada de consciência e consciência corporal (D) Corpo ressignificado (A) A tomada de consciência gerando a conscientização da prática e da autoformação (A) O corpo-sujeito acarinhado pela sua fundamentação (D) A subjetividade no sujeito inteiro (D) A corporeidade e a subjetividade e a socialização do sujeito (A) A necessidade e importância da subjetividade para o vivencial (A) Edson Claro: um professor progressista-reflexivo (A) Autoconsciência de defasamento (D) Autoconsciência pessoal e profissional (D) Revalorização da vida pela autoconsciência (D) Re-vivenciar o pré-conceito masculino na dança (D) A experiência de dançar e a ansiedade (A) Auto-afirmação e valores sociais (D) Medos e inseguranças do novo e da dança (A) Crescimento autoformativo (D) Experiência formadora e o desejo de continuidade (A) A dança levando ao corpo inteiro, ao corpo-sujeito, na união da razão e o sensível (D) Estava preparado para transmitir os saberes da subjetividade sensível, crítico e criativo para os alunos e o que seria preciso para isso? (D) Subjetividade desarticulada da prática mecanicista e positivista (A) A Corporeidade inata (A) Subjetividade em valor, racionalismo absoluto (D) Transferência de conhecimento experienciado (D) A vivência formadora (D) A consciência de seus limites, autoformação vivencial e experiencial (A) O engajamento dos profissionais e estudante de Educação Física no grupo de dança (A) Formação multidisciplinar dos professores (D) Experiência artística e acadêmica, dialética da prática-teoria (A) Auto-reflexão, formação educacional adquirida (A) Consciência reflexiva, fundamentação teórica do corpo vivencial, habitus (D) Docência humanizadora incapacitada</p>	<p>(A) O corpo e a vivência como objeto de estudo (D) Da experimentação à fundamentação do método (A) O que um atleta debilitado e suas experiências podem oferecer para um estudo-formação (A) O resultado objetivo em detrimento do cuidado consciente (A) A mecanização leiga, intuitiva e inconseqüente (A) O desejo de perseverança numa docência autoritária e não multidisciplinar e formativa (A) A recordação-referência formadora do paradoxo de um corpo experienciado e deformado por uma educação dualista (A) Insanidade corporal e mental (A) Pela formação dualista deixa-se o corpo e busca-se a mente (A) A corporeidade da vivência musical (A) A formação integral e harmônica do corpo (A) A tomada de consciência do corpo pela expressividade (A) As práticas pré-conceituadas culturalmente e socialmente (A) Novo vocabulário integrador do indivíduo (A) Atitude autoformadora (A) O encontro e respeito de si pela consciência corporal (A) A autoconsciência reguladora do corpo pelo alongamento muscular (A) A ênfase do corpo na sua singularidade e individualidade (A) Educação conscientizadora e formadora da singularidade individual (D) Experiência emocional (A) A integração do corpo provocadora de subjetividades não vividas (D) O encontro consigo mesmo por uma subjetividade emocional formadora (A) O encontro de si advindo da experiência vivida e da subjetividade emocional mistificada (A) Experiência formadora e criadora de um saber preconizador do corpo (A) O saber inato desencadeador de um momento charneira (A) O encontro com um novo saber (A) Experiência formadora e conscientizadora do preconceito (A) A busca da felicidade (Josso, 2004, p.89) (A) O trabalho do corpo multidisciplinarmente e na sua complexidade (A) A consciência formadora (D) Experiência negativa (A) Corpo tenso, corpo lento (A) A prática integradora e redimensional do corpo (A) O saber pré-determinante e o tabu do gestual do corpo (A) A subjetividade motivadora da música</p>

(D) Subjetividade inarticulada como conteúdo	(A) Movimentação integradora-educacional de si mesmo, do seu corpo e com o outro
(D) Inexperiência acadêmica, questões metodológicas e aplicação de conceitos	(A) O professor reflexivo e uma educação dialógica
(D) Relação docente/discente e a imagem do projetada no professor	(A) A não-articulação entre o conteúdo e um saber específico
(D) Desafios da docência	(A) Maior domínio específico sobre a postura corporal
(A) A inteireza do corpo (físico, sensível e subjetivo) na educação formadora	(A) Maior saber experiencial
(D) Momento de dificuldade	(A) Experiência formadora
(D) Descontextualização da formação acadêmica com as escolas públicas	(A) A dança motivadora de um desejo de superação
(D) Desmotivação	(A) Momento de decisão
(A) Autoreflexão profissional	(A) Práticas identificadoras
(A) O prazer de dançar	(A) A Dança no fomento da pesquisa pedagógica formadora profissional e artística
(A) A autoformação pelos diferentes saberes sociais experienciados	(A) O conteúdo específico da técnica para a dança
(D) Rupturas	(A) Um novo saber
(A) Pessoa charneira	(A) Tomada de consciência
(D) A importância da dança para a vida	(A) Interdisciplinaridade e dialética de conteúdos
(D) A profissionalização artística e o desencantamento de ser professor	(A) A prática como pré-requisito de outras na dança
(D) O desejo da subjetividade expressiva e criativa	(A) A formação unilateral
(D) Retorno à docência	(A) As distintas especificidades das disciplinas entre si
(A) O processo criativo numa relação dialógica de saber e conhecimento sem intencionalidade	(A) Investimento no ritmo aprimorando o dançar
(D) A dança fomentadora do prazer à docência pela sua própria vivência experienciada	(A) A importância da prática profilática
(A) A ausência da subjetividade no ensino da dança enquanto profissionalização	(A) A busca autoformativa
(A) Entre a maturidade artística de Sávio e a acadêmica de Edson	(A) A auto-superação
(A) O sentir-se independente	(A) Não se quer habilidades puramente técnicas para a vida
(D) Edson: um professor reflexivo e dialógico	(A) Maior noção de corpo e auto-superação
(D) Mentor formador e amigo	(A) Uma prática pedagógica-educacional basilar
(D) Maior crescimento profissional e pessoal para a autoformação	(A) Trabalho não-fragmentado
(D) Anseios para uma profissionalização e uma estabilidade financeira	(A) Fatores colaboradores ou não para a prática da dança
(D) O despertar da tomada de consciência	(A) A falta de consciência profissional e acadêmica pelos professores de educação física
(A) Ruptura	(A) Estratégia consciente
(A) Maior autoconhecimento	(A) O uso de um saber adquirido na dança
(A) A dialogicidade de uma prática educativa e coreográfica para uma práxis melhor	(A) A práxis com consciência
(A) A necessidade retomar a formação acadêmica	(A) A tomada de consciência formadora
(D) O difícil readaptar acadêmico	(A) O pensamento complexo e as experiências
(D) A Subjetividade e a Arte	(A) A difícil aceitação da dança no encontro consigo mesmo
(D) A alegria de reencontrar a compartilhar a docência com a pessoa charneira (recordação-referência)	(A) No inconsciente subjetivo
(D) O convite à docência	(A) O medo do insucesso
(A) Experiência desafiadora-formadora na academia	(A) As vivências desconhecidas do meio profissional e acadêmico
(D) Desejo de ser educador	(A) O saber experiencial e a expressão corporal
(D) A dança proporcionando uma melhor docência	(A) O susto com a falta de consciência de si mesmo, do meio e do próprio corpo
(D) A prática educativa dialógica e reflexiva colocando-me como um professor mediador de saberes	(A) Autopercepção
(D) A contextualização do ensino e aprendizagem	(A) O prazer da conscientização formadora
(A) O não-despertar para a contextualização	(A) A prática não se sustenta por si só sem a teoria
(A) Tornei-me reflexivo	(A) Busca de fundamentação
(A) Uma formação descontextualizada	(A) A alienação pela desinformação
	(A) Uma prática desmotivadora
	(A) Experiência lenta e formadora pelo nível de introspecção consciente e disciplinar
	(A) Senso-percepção dos órgãos genitais
	(A) A ampliação do conhecimento teórico pela Neurologia

<p>(A) A noção de contextualização na formação continuada</p> <p>(A) A tomada de consciência pela Corporeidade</p> <p>(D) A alegria de ser professor e Mestrando</p> <p>(A) A possibilidade de fazer a articulação teórico-prático</p> <p>(A) Uma docência conscientizadora</p> <p>(A) Que mundo e educação fala-se e como se formar nossos alunos nesse paradigma contemporâneo de educação?</p> <p>(D) O não-compactuar com o poder autoritário e a injustiça social</p> <p>(D) Relação familiar comprometida</p> <p>(A) O poder alienante crítico-reflexivo dos meios midiáticos imposto pelo sistema</p> <p>(D) O valor do dever docente</p> <p>(A) O educador na formação do sujeito</p> <p>(A) A autoformação do educador na própria docência</p> <p>(A) A autoformação enquanto projeto de vida social, profissional e revelador da subjetividade</p>	<p>(A) Busca de fundamentação</p> <p>(D) Ansiedade em somar a experiência vivida com o método</p> <p>(A) O desrespeito a individualidade do alunos gerando resultado negativo</p> <p>(A) o trabalho teórico-prático fundamentado na Corporeidade</p> <p>(A) Busca da sensibilização corporal da si e com o outro</p> <p>(A) A necessidade do fundamentar-se à subjetividade sensível no contato de si com o outro</p> <p>(A) Coerência multidisciplinar na formação global</p> <p>(A) A formação profissional docente-pedagógica desarticulada e não-fundamentada</p> <p>(A) Um sistema manipulador e educador do corpo</p> <p>(A) Uma prática estrutural e harmônica do corpo</p> <p>(A) Prática relaxante e equilibradora do tônus muscular</p> <p>(A) O aumento da criticidade questionando a possibilidade de utilização pelas pessoas e como pela prática</p> <p>(A) Prática facilitadora de avaliação das vivências corporais sem acesso as pessoas</p> <p>(A) A relação dialógica entre filosofias distintas</p> <p>(A) O contextualizar cientificamente as técnicas orientais</p> <p>(A) As técnicas que tocam o corpo sensibilizando e relaxando</p> <p>(A) Uma prática contextualizadora entre as filosofias orientais e ocidentais enfatizando a práxis</p> <p>(A) A rigidez e o fechamento do conceito fechado</p> <p>(A) A criticidade ausente para um exercício específico do corpo</p> <p>(A) Sua importância enquanto terapia individual</p> <p>(D) A assunção de si e para com o outro na superação da rigidez do corpo ao longo dos anos</p> <p>(A) Experiência formadora e profilática</p> <p>(A) A dependência física e psicológica em detrimento da inteireza do corpo e do ser</p> <p>(A) O corpo reeducado</p> <p>(A) A reintegração do corpo</p> <p>(A) Técnica oriental harmonizadora de energias corporais</p> <p>(A) O equilíbrio corporal</p> <p>(A) O diagnóstico do corpo</p> <p>(A) O diagnóstico do corpo</p> <p>(A) A relação dos pontos de energia e sua trajetória</p> <p>(A) A fundamentação teórico-prático por autores-referência</p> <p>(A) A práxis proporcionadora de uma fundamentação e uma bibliografia nas vivências alternativas</p> <p>(A) A necessidade de se fundamentar teórica-mente uma pesquisa que fica apenas no âmbito da práxis</p> <p>(A) A consciência de construção de um saber-experiencial para uma formação integradora</p> <p>(A) O aprendizado que vai do saber adquirido e experienciado à busca de um trabalho integral para o outro</p> <p>(A) A experiência negativa-formadora levando e aproximando da inteireza do ser e na fundamentação</p>
--	--

	<p>teórica</p> <p>(A) A união dos saberes técnicos da dança e da Educação Física</p> <p>(A) Saber informal</p> <p>(A) A elevação qualitativa das aulas em função dos saberes pré-experenciados da prática</p> <p>(A) A prática obrigatória fomentou a uma maior fundamentação teórica e a necessidade da Dança na universidade</p> <p>(A) A fundamentação problematizando a boa práxis à desinformação e os tabus do preconceitos nos alunos</p> <p>(A) A melhora senso-perceptiva dos alunos por uma disciplina contida na prática de dança no MDEF</p> <p>(A) A avaliação positiva respaldada pelos diretores, docentes e discentes levam a proposta adiante</p> <p>(A) Apoio do diretor e dos discentes</p> <p>(A) A quebra do preconceito pela pratica da dança, numa relação dialógica entre professor-aluno e com a Educação Física</p> <p>(A) Troca de experiências pedagógicas</p> <p>(A) A questão formativa do método integrando a subjetividade expressiva à ao conteúdo racional-teórico e a história, filosofia e etnia da Dança</p> <p>(A) A certeza própria</p> <p>(A) Questionado sobre sua credibilidade em sua metodologia</p> <p>(A) Resposta incisiva e concreta de sua competência</p> <p>(A) Auto-questionamento e reflexão das bases teóricas em relação ao não-sentido de fragmentação do corpo e seus conceitos</p> <p>(A) Repensar da formação e do profissional pela tomada de consciência priorizando o processo consciente em detrimento do rendimento</p> <p>(A) A busca maior de uma fundamentação teórico-prática do MDEF</p> <p>(A) Mais oportunidades acadêmicas</p> <p>(A) Transmissão e trocas de saberes inter-culturais</p> <p>(A) Evolução constante do MDEF</p> <p>(A) Demissão sugerida politicamente</p> <p>(A) Uma proposta artístico-pedagógico da Dança e da Educação Física pelo grupo de dança, promovendo a autoformação e formação em distintas classes sócias e culturais</p> <p>(A) A discriminação pelo trabalho formativo-pedagógico por não ser competitivo</p> <p>(A) A reflexividade e a criticidade respaldando a expansão do MDEF</p> <p>(A) Desafio metodológico para a eficácia na transmissão do saber</p> <p>(A) A multidisciplinaridade do método com profissionais de distintas áreas do conhecimento</p> <p>(A) O desafio constante da atualização e renovação teórico-prático-metodológico do método</p> <p>(A) Experiência negativa-formadora levando mais uma vez a uma re-fundamentação teórica</p> <p>(A) Os limites da ciência positivista e fragmentada e das incertezas da ciência integradora do todo diante das respostas que vida nos coloca</p> <p>(D) Assustado e inseguro</p> <p>(D) Surpreendido</p>
--	--

	<p>(D) O medo gerado pela incompetência teórica diante da situação</p> <p>(D) Aumento da ansiedade gerando insegurança</p> <p>(A) O não ter vivenciado a experiência prático-teórico que os profissionais utilizaram</p> <p>(A) A necessidade da fundamentação e informação pelo professor para além de simples vontade de acertar</p> <p>(A) Mais uma vez a busca e a certeza de re-fundamentação teórico-científico</p> <p>(A) A busca pela Psicologia e áreas afins ao relaxamento</p> <p>(A) A inacessibilidade à área da psicologia ao profissional de educação física buscando na fisiologia e no relax algumas resposta</p> <p>(D) Novamente o susto pelas experiências ignoradas</p> <p>(A) O tabu e a religião familiar comprometendo o pesquisar e a percepção que a teoria não responde tudo</p> <p>(A) A re-fundamentação pela experiência vivida e a importância dos saberes da vida que não estão na formação tradicional</p> <p>(A) A utilização da formação integral na Pós-graduação por não acreditar numa formação fragmentada e advinda da graduação</p> <p>(A) A vontade de acertar</p> <p>(A) Resultados prazerosos</p> <p>(A) A transmissão do método dentro e fora do país pelos resultados científico-metodológico positivo</p> <p>(A) Pela forte contextualização do método com a prática dos alunos, buscou-se a produção de textos científicos por eles próprios</p> <p>(A) A multidisciplinaridade e interdisciplinaridade num diálogo epistemológico entre diversas áreas de conhecimento e seus profissionais</p> <p>(A) O curso com dialética metodológica da práxis com a teoria sem um pensamento positivista radical</p> <p>(A) O aumento da opção para o profissional de Educação Física no mercado de trabalho e a condição obrigatória da Dança nas escolas pelo MDEF</p>
--	---

- **Anexo 02.** Eixos-temáticos dos quadros das análises da narrativa de Luna, realizada em 2006 e da narrativa de Claro, retirada do livro MDEF, no ano de 1988.

Eixos-temáticos dos quadros das análises	
Luna (2006)	Claro (2007)
<p>(A) Corpo e práticas corporais na escola (D) Formação acadêmica (A) Docência adquirida (D) A prática fomentadora da formação profissional (A) Reflexão formadora (A) O corpo-instrumento para a docência (D) Que corpo seria esse? (D) Corpo-íntimo e instrumento da docência (D) Corpo subjugado à mecanicidade (corpo máquina) (A) Corpo subjugado (D) Tomada de consciência e consciência corporal (D) Corpo ressignificado (A) A tomada de consciência gerando a conscientização da prática e da autoformação (A) O corpo-sujeito acarinhado pela sua fundamentação (D) A subjetividade no sujeito inteiro (D) A corporeidade e a subjetividade e a socialização do sujeito (A) A necessidade e importância da subjetividade para o vivencial (A) Edson Claro: um professor progressista-reflexivo (A) Autoconsciência de defasamento (D) Autoconsciência pessoal e profissional (D) Revalorização da vida pela autoconsciência (D) Re-vivenciar o pré-conceito masculino na dança (D) A experiência de dançar e a ansiedade (A) Auto-afirmação e valores sociais (D) Medos e inseguranças do novo e da dança (A) Crescimento autoformativo (D) Experiência formadora e o desejo de continuidade (A) A dança levando ao corpo inteiro, ao corpo-sujeito, na união da razão e o sensível (D) Estava preparado para transmitir os saberes da subjetividade sensível, crítico e criativo para os alunos e o que seria preciso para isso? (D) Subjetividade desarticulada da prática mecanicista e positivista (A) A Corporeidade inata (A) Subjetividade em valor, racionalismo absoluto (D) Transferência de conhecimento experienciado (D) A vivência formadora (D) A consciência de seus limites, autoformação vivencial e experiencial (A) O engajamento dos profissionais e estudante de Educação Física no grupo de dança (A) Formação Multidisciplinar dos professores (D) Experiência artística e acadêmica, dialética da prática-teoria (A) Autoreflexão, formação educacional adquirida (A) Consciência reflexiva, fundamentação teórica do corpo vivencial, habitus (D) Docência humanizadora incapacitada</p>	<p>(D) O valor da amizade entre duas pessoas (A) Valor artístico e científico (A) A objetividade no contar da história (D) Sensação inesquecível (D) A valorização do não possuído (D) O não ter a idéia (D) A maravilha de ter algo prazeroso possibilitando rever a vida (A) A falta da leitura levando a não apreciação da idéia de estudar (A) A busca do encontro consigo mesmo e a qualidade de vida (D) O saber lidar com os problemas na vida (A) O absurdo da situação (A) A Dança: o seu maior saber até hoje (D) A participação numa bela geração (pesquisador) (A) O ser escolhido pela deusa da dança, a Ter Pissícore, em um mundo real, concreto e machista (pesquisador) (A) A determinação interior e singular de superar os obstáculos, os umbrais (pesquisador) (A) A superação do preconceito machista e da educação vivida (pesquisador) (A) O crescimento advindo da necessidade do trabalho de corpo (pesquisador) (A) A boa repercussão enquanto aluno, profissional, artista, pesquisador e docente (pesquisador) (A) A dança permeando e traçando todo o caminho de formação (pesquisador) (D) A repetição do itinerário docente advindo dos grupos de dança (D) O estar grato por ter acontecido o mesmo (A) O contato com profissionais importantes da coreografia (A) O trazer diferentes saberes e linguagem da dança (D) Maravilha (D) A importância da cidade para si (D) A oportunidade formadora advindo de uma experiência negativa (A) A Dança em uma ótica acadêmica e artística diferenciada (A) O anseio das pessoas por novos saberes, novas metodologias e novos métodos poético-filosófico-sociológico-reflexivo como o MDEF foi (A) A relação das diferentes áreas do conhecimento relativo ao ser humano que dança em um paradigma atual e podendo ser escrito no que estar sendo feito no momento (A) A satisfação de ter obtido bens materiais, profissionais e pessoais (A) O re-vivenciar (D) A apreciação por alguns profissionais trabalharem juntos (D) O silêncio apoiado por algumas pessoas especiais para a construtividade</p>

<p>(D) Subjetividade inarticulada como conteúdo</p> <p>(D) Inexperiência acadêmica, questões metodológicas e aplicação de conceitos</p> <p>(D) Relação docente/discente e a imagem do projetada no professor</p> <p>(D) Desafios da docência</p> <p>(A) A inteireza do corpo (físico, sensível e subjetivo) na educação formadora</p> <p>(D) Momento de dificuldade</p> <p>(D) Descontextualização da formação acadêmica com as escolas públicas</p> <p>(D) Desmotivação</p> <p>(A) Autoreflexão profissional</p> <p>(A) O prazer de dançar</p> <p>(A) A autoformação pelos diferentes saberes sociais experienciados</p> <p>(D) Rupturas</p> <p>(A) Pessoa charneira (colaborador)</p> <p>(D) A importância da dança para a vida</p> <p>(D) A profissionalização artística e o desencantamento de ser professor</p> <p>(D) O desejo da subjetividade expressiva e criativa</p> <p>(D) Retorno à docência</p> <p>(A) O processo criativo numa relação dialógica de saber e conhecimento sem intencionalidade</p> <p>(D) A dança fomentadora do prazer à docência pela sua própria vivência experienciada</p> <p>(A) A ausência da subjetividade no ensino da dança enquanto profissionalização</p> <p>(A) Entre a maturidade artística de Sávio e a acadêmica de Edson</p> <p>(A) O sentir-se independente</p> <p>(D) Edson: um professor reflexivo e dialógico</p> <p>(D) Mentor formador e amigo</p> <p>(D) Maior crescimento profissional e pessoal para a autoformação</p> <p>(D) Anseios para uma profissionalização e uma estabilidade financeira</p> <p>(D) O despertar da tomada de consciência</p> <p>(A) Ruptura</p> <p>(A) Maior autoconhecimento</p> <p>(A) A dialogicidade de uma prática educativa e coreográfica para uma práxis melhor</p> <p>(A) A necessidade retomar a formação acadêmica</p> <p>(D) O difícil readaptar acadêmico</p> <p>(D) A Subjetividade e a Arte</p> <p>(D) A alegria de reencontrar a compartilhar a docência com a pessoa charneira (recordação-referência)</p> <p>(D) O convite à docência</p> <p>(A) Experiência desafiadora-formadora na academia</p> <p>(D) Desejo de ser educador</p> <p>(D) A dança proporcionando uma melhor docência</p> <p>(D) A prática educativa dialógica e reflexiva colocando-me como um professor mediador de saberes</p> <p>(D) A contextualização do ensino e aprendizagem</p> <p>(A) O não-despertar para a contextualização</p> <p>(A) Tornei-me reflexivo</p> <p>(A) Uma formação descontextualizada</p>	<p>(A) O autoquestionar-se em um momento prazeroso</p> <p>(A) A incrível conquista da área da Dança</p> <p>(A) O envolvimento de pessoas e profissionais de qualidade</p> <p>(A) O crescimento acadêmico do Departamento (Artes)</p> <p>(A) O apoio ao grupo nos dados (Edeílson)</p> <p>(A) O conforto na dança em um saber permanente e possuidora de um método (pesquisador)</p> <p>(A) O saber e o conhecimento não pertencem a ninguém e sim a quem quer estudá-lo de direito. Os resultados adquiridos são contínuos</p> <p>(D) O estímulo à própria vida advindo da continuidade do trabalho</p> <p>(A) O não se estressar em detrimento das autonomias dos fenômenos</p> <p>(A) Ter uma qualidade de vida pessoal e independente da profissão e dos problemas</p> <p>(D) A dificuldade de responder a pergunta</p> <p>(A) O saber colocar a Arte e a Educação a serviço delas mesmas</p> <p>(A) Valor importante</p> <p>(A) Mais consciente</p> <p>(A) A consciência de sua relação com o curso de dança na universidade</p> <p>(A) A importância acadêmica do curso de dança para o departamento de artes</p> <p>(A) A importância da escrita de teses a respeito do grupo de dança da universidade., O que é que eu chamo de arte? O que se faz para isso?</p> <p>(A) A similaridade no saber fazer entre o pesquisador e o colaborador</p> <p>(A) O benefício da vinda do pesquisador nesse momento</p> <p>(D) O apoio incondicional do colaborador ao pesquisador</p> <p>(A) O apoio e o crédito das pessoas sobre o pesquisador</p> <p>(D) A admiração e gratidão pessoal e profissional</p> <p>(A) O acaso do apoio da Conceição e das pessoas trazendo tranqüilidade no trabalho</p> <p>(A) A força da palavra emblemática “coragem”</p> <p>(D) O esquecer momentâneo</p> <p>(D) O momento vindouro autoformativo advindo de experiências negativas</p> <p>(D) A produção de algo comum a todos</p>
---	--

<p>(A) A noção de contextualização na formação continuada</p> <p>(A) A tomada de consciência pela Corporeidade</p> <p>(D) A alegria de ser professor e mestrando</p> <p>(A) A possibilidade de fazer a articulação teórico-prático</p> <p>(A) Uma docência conscientizadora</p> <p>(A) Que mundo e educação fala-se e como se formar nossos alunos nesse paradigma contemporâneo de educação?</p> <p>(D) O não-compactuar com o poder autoritário e a injustiça social</p> <p>(D) Relação familiar comprometida</p> <p>(A) O poder alienante crítico-reflexivo dos meios midiáticos imposto pelo sistema</p> <p>(D) O valor do dever docente</p> <p>(A) O educador na formação do sujeito</p> <p>(A) A autoformação do educador na própria docência</p> <p>(A) A autoformação enquanto projeto de vida social, profissional e revelador da subjetividade</p>	
--	--

- **Anexo 03.** Eixos-temáticos dos quadros das análises da narrativa de Luna, realizada em 2006 e da entrevista narrativa de Claro, realizada em 2007.