



KAREN RAÍSSA NUNES

**POR OUTRO CHÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE
CONTEMPORÂNEA**

LAVRAS – MG

2022

KAREN RAÍSSA NUNES

POR OUTRO CHÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTEMPORÂNEA

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestra.

Prof. Dr. Luciana Azevedo Rodrigues

Orientadora

LAVRAS – MG

2022

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Nunes, Karen Raíssa.

Por outro chão na formação docente contemporânea / Karen Raíssa Nunes. - 2022.

84 p. : il.

Orientador(a): Luciana Azevedo Rodrigues.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Formação docente. 2. Técnica Klauss Vianna. 3. Teoria Crítica da Sociedade. I. Rodrigues, Luciana Azevedo. II. Título.

KAREN RAÍSSA NUNES

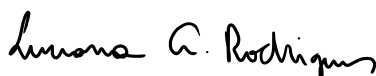
**POR OUTRO CHÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTEMPORÂNEA
THROUGH OTHER GROUND IN CONTEMPORARY TEACHING EDUCATION**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestra.

Aprovado em 22 de junho de 2022

Dr. Marcio Norberto Farias UFLA

Dra. Jussara Corrêa Miller UNICAMP



Prof. Dra. Luciana Azevedo Rodrigues

Orientadora

LAVRAS-MG

2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus – força divina – porque descobri ao longo do processo o quão essencial é crer em uma força para além de nós. Porque quando se escuta o ritmo do coração e todos os movimentos internos há algo de supremo e muito grandioso nisso.

Agradeço de todo coração a meus pais, por me oportunizarem a existência neste mundo fabuloso e por vezes tão controverso. A vocês, sempre, pelo cuidado, amor e dedicação para formar um ser humano. Por todas as palavras, gestos e incentivos infinitos.

Agradeço imensamente à querida orientadora Luciana Azevedo Rodrigues, pela sabedoria em guiar os passos desta pesquisa, pela plena confiança no processo e todo o tempo em mim. Obrigada por todos os momentos em que me fez pensar e reavaliar a pesquisa, você não pode dimensionar o quanto isso foi precioso.

Agradeço por todos os mestres e por todas as mestras que passaram por mim em algum momento, ou permaneceram presentes por longos momentos, vocês trouxeram ensinamentos valiosos para as curvas da vida.

Agradeço muitíssimo ao estimado professor Marcio Norberto Farias e à querida professora Jussara Corrêa Miller por seu tempo de leitura dedicado e também pelas sábias palavras proferidas em momentos tão cruciais. Saibam da sua relevância para este processo!

Agradeço ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras, que está diretamente citado nesta pesquisa e que me propiciou boas reflexões. Agradeço assim a todos os professores e professoras com os quais tive aulas, pelos referenciais teóricos e também aos colegas do mestrado da turma 2020.1 por me emprestarem suas vozes para compor esta pesquisa.

Agradeço especialmente ao Grupo de Estudos em “Teoria Crítica, Educação e Educação Física” da Universidade Federal de Lavras pelas conversas coletivas e pelas leituras de textos tão relevantes para minha formação enquanto ser humano. Agradeço também pela oportunidade de encontro com pessoas tão ímpares.

Agradeço ao “Corpos em Com-tato”, projeto de extensão da Universidade Federal de Lavras, uma iniciativa recente e da qual tive a honra de estar em sua origem. Agradeço novamente à Luciana pela oportunidade e aos participantes pelos compartilhamentos. Aprendi muito com vocês.

Agradeço amorosamente a meu namorado, Matheus, pela eterna paciência, amparo e amor em todas as horas, mais uma vez enfrentando as intempéries de uma estudante em um processo acadêmico. Obrigada amor, por me ouvir e fazer perguntas quando era preciso.

Agradeço com um abraço fraterno, minha querida amiga Carolina, por estar ao meu lado no momento mais crucial, auxiliando na organização das ideias e sendo um ouvido atento para tudo. Obrigada também pelo seu ânimo no compartilhamento de sonhos.

Agradeço todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para que eu chegasse até aqui e para estas reflexões. Lanço no universo os meus agradecimentos a vocês.

Muitas vezes eu achei que estivesse sozinha... mas como ser sozinha sendo a união de mil pedacinhos de histórias de muitas gentes?

Estou muitíssimo grata pelo caminho que pude trilhar até aqui, dançando, pulando ou rolando! Foi incrível e desafiador. Obrigada e obrigada a todos que fizeram esta pesquisa florescer.

*Caminhante, não há caminho, o caminho se
faz ao caminhar.*

Antonio Machado, poeta espanhol

RESUMO

Este estudo emerge da necessidade da pesquisadora em explicitar seus incômodos frente ao âmbito formativo docente, os quais foram se constituindo historicamente com começo na infância até a chegada ao Mestrado Profissional em Educação: Formação de professores, onde se deparou com discussões em defesa do chão da escola. Em consonância com seus interesses, no interior do mestrado surge o convite para investigar um novo universo: tratava-se do estudo da Técnica Klauss Vianna (TKV). De modo articulado ao estudo da TKV, entra-se também em contato com os referenciais da Teoria Crítica da Sociedade, através de conceitos filosóficos, os quais ampliam a compreensão dos artifícios utilizados pela sociedade neoliberal e da forma coisificada que a técnica tem assumido nos tempos atuais. Pensando dessa forma, constrói-se a tese ao longo desta pesquisa de que, na contemporaneidade, a formação docente também se encontra coisificada, modelando-se ao espírito generalizado da mercadoria, onde se toma a técnica enquanto próprio fim e o ser humano enquanto meio. Tal tendência é investigada pelo filósofo Theodor W. Adorno na cultura enquanto semiformação (2010). Assim, tendo como base o pensamento adorniano de semiformação para o terreno educacional – apontado mais especificamente nesta pesquisa do interior do Mestrado Profissional em Educação -, isto significa dizer que, há uma ênfase exagerada sobre a técnica, donde se averigua e requer-se a produção enlouquecida de materiais científicos, e também o direcionamento para a realização de “cursos atualizadores”, além do excesso de estímulos a que os indivíduos acabam por se submeter através da relação com diferentes aparatos tecnológicos - agravada no ensino remoto pela situação pandêmica – alterando-se a subjetividade. Como manifestação dos processos semiformativos, isto corrobora para a dessensibilização sensorial. Com tudo isso no horizonte, para inspirar o âmbito formativo docente, este trabalho busca recuperar um sentido de técnica (mantido vivo ainda hoje pela tradição da Escola Vianna, graças aos seus disseminadores e disseminadoras), concebido no entrecruzamento dos territórios do Teatro e da Dança e inaugurado com base nas investigações do bailarino, coreógrafo e preparador corporal Klauss Vianna. Desta sorte, a pesquisa aqui empreendida por meio da experimentação da TKV no corpo da própria pesquisadora-professora e pela narração, enfatiza que o corpo e sua expressividade não são meros materiais para operacionalizar uma técnica, tampouco um modelo de educação, mas, a técnica, ao ser apreendida como algo de natureza processual é antes um meio para potencializar os movimentos corporais, o reconhecimento de seus sentidos, capacidades imaginativas e reflexivas, entendimentos estes caros para a formação de professores e professoras enquanto *Bildung*.

Palavras-chave: Formação docente. Técnica Klauss Vianna. Teoria Crítica. Experiência.

ABSTRACT

This study emerges from the researcher's need to explain her discomforts in the face of the teaching training environment, which were historically constituted starting in childhood until arriving at the Professional Master's in Education: Teacher Training, where she encountered discussions in defense of the ground. from school. In line with her interests, within the master's degree comes the invitation to investigate a new universe: it was the study of the Klaus Vianna Technique (TKV). In an articulated way with the study of TKV, we also get in touch with the references of the Critical Theory of Society, through philosophical concepts, which expand the understanding of the artifices used by neoliberal society and the objectified form that the technique has assumed in recent times. current. Thinking in this way, the thesis is built throughout this research that, in contemporary times, teacher training is also objectified, modeling itself to the generalized spirit of the commodity, where technique is taken as its own end and the human being as a means. . This tendency is investigated by the philosopher Theodor W. Adorno in culture as semi-formation (2010). Thus, based on the Adornian thought of semi-training for the educational field - pointed out more specifically in this research within the Professional Master's in Education -, this means that there is an exaggerated emphasis on technique, from which it is verified and required the maddened production of scientific materials, and also the direction to carry out "refreshing courses", in addition to the excess of stimuli that individuals end up undergoing through the relationship with different technological devices - aggravated in remote teaching by the pandemic situation - altering if subjectivity. As a manifestation of semi-formative processes, this corroborates sensory desensitization. With all this on the horizon, in order to inspire the teaching training environment, this work seeks to recover a sense of technique (kept alive today by the tradition of the Vianna School, thanks to its disseminators), conceived at the intersection of the territories of Theater and Dance. and opened based on the investigations of dancer, choreographer and body coach Klaus Vianna. In this way, the research undertaken here through the experimentation of TKV in the body of the researcher-teacher and through the narration, emphasizes that the body and its expressiveness are not mere materials to operationalize a technique, nor a model of education, but the technique , when apprehended as something of a procedural nature, it is rather a means to potentiate bodily movements, the recognition of their senses, imaginative and reflective capacities, understandings that are dear to the training of teachers as Bildung.

Keywords: Teacher training. Technique Klaus Vianna. Critical Theory. Experience.

SUMÁRIO

1. PONTOS PARA PARTIR.....	10
2. EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO: ELABORANDO INCÔMODOS PELO CONTATO COM A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE.....	17
2.1 Caminhos, tempos e espaços dissidentes.....	17
2.2 Seguindo os rastros de outros para discutir a formação docente.....	23
3. O CHÃO DA TÉCNICA KLAUSS VIANNA.....	36
3.1 A Técnica Klaus Vianna enquanto processo histórico.....	36
3.2 Princípios da Técnica Klaus Vianna.....	42
3.3 Pegadas: O Caderno-oficina e A brisa.....	46
4. PONTOS PARA REPARTIR.....	75
REFERÊNCIAS.....	80

1. PONTOS PARA PARTIR

[...] nas sociedades de controle”, “gere-se”. Entenda-se: garante-se, por todos os meios possíveis, que as pessoas sejam suficientemente acompanhadas para serem reduzidas a espécies de seres ectoplasmáticos, perfeitamente adaptados, consumindo a quantidade necessária de televisão e chá de camomila para aniquilar qualquer cólera, desenvolvendo “relações humanas” suficientemente “harmoniosas” para não tentarem “mudar o mundo” e tendo seu rendimento escolar e profissional inserido em magníficas planilhas de Excel [...]

Philippe Meirieu

Este estudo emerge da necessidade da pesquisadora em explicitar seus incômodos frente à formação docente, os quais foram se constituindo historicamente com começo em sua infância – onde em seu próprio corpo já observava os efeitos da educação recebida -, passando pela adolescência em colégio militar, depois se encontrando no ensino superior (Veterinária e Licenciatura em Artes Cênicas) e, por fim, enquanto mestranda em Educação (Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Federal de Lavras). Assim, embora todas essas observações e incômodos estivessem latentes já nos idos da infância, como dito anteriormente, somente na Graduação em Artes Cênicas têm início sua descrição e elaboração por meio de textos e performances artísticas. Tais elaborações são canalizadas de vez na pós-graduação; entretanto, a chegada no mestrado é bastante turbulenta, por não possuir familiaridade com os meandros da pesquisa acadêmica e também pelo fato de as reflexões realizadas até então estarem repletas de lacunas. Até sua entrada na pós-graduação, todo o elaborado dizia mais respeito a sensações de um eu individual, sem enfatizar muito o aspecto mais coletivo, até porque não tinha consciência do quanto isto a afetava.

Destaca-se o fato de que, na escrita do projeto inicial para o processo seletivo do mestrado, foi elencado um conjunto de reflexões derivadas diretamente das escritas no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apontando para o interesse em conduzir uma pesquisa com ênfase ao corpo, à sua sensibilidade, pois parecia que, até então, durante os variados percursos de formação, ocorria uma espécie de anestesiamento, culminando na impossibilidade de sentir de forma integral.

Olhando desses lugares tão múltiplos, foi se tornando mister investigar outras perspectivas de se formar para a docência, outras que considerassem o ser humano em sua diversidade. Pois então, em conversa com a orientadora, é exposto tudo isso; de forma sensível e entendendo a importância da experiência da pesquisadora em uma das “artes do corpo”, faz-se a opção em manter essa essência na pesquisa, embora trazendo um novo rumo pelo convite para adentrar em um mundo até então desconhecido. Este universo, tratava-se do estudo da Técnica Klauss Vianna (TKV) - *locus* que ela havia começado a estudar – demonstrando-se (depois de um tempo) extremamente alinhado com aquilo que a pesquisadora queria expressar e investigar. Assim, enuncia-se que, a fim de viabilizar um entendimento introdutório, a TKV consiste na sistematização do trabalho corporal proposto pelo dançarino e coreógrafo mineiro Klauss Vianna e é mantida viva até hoje por seus disseminadores e disseminadoras. É composta por três etapas com ênfases distintas, quais sejam: a primeira e a de interesse deste estudo, **Processo Lúdico** (ou despertar do corpo); a segunda, **Processo dos Vetores Ósseos** e; por fim, **Processo Didático** (opcional) (MILLER, 2005). Depois de certo tempo significa que o aceite daquele convite não havia se dado de imediato, receando o que termo “técnica” significaria naquele período, pois levava a crer em algo repetitivo e, ao invés de sensibilizar, avultaria ainda mais o anestesiamento. Mesmo assim, com algumas ressalvas, e um “pé atrás” embarca-se nesta viagem.

Com o estudo da TKV, especialmente do Processo Lúdico, foi possível desfazer o receio inicial de que o convite para estudar a técnica pudesse conduzir a uma discussão meramente voltada para a repetição, a qual poderia contribuir ainda mais com o anestesiamento, este decorrente do mundo neoliberal. Ainda foi possível perceber que se poderia conhecer determinado sentido de técnica alinhado a um sentido de formação docente voltado para experiência. De forma que, com o avançar dos estudos, é compreendida a necessidade e fundamentalidade daquelas reflexões dentro da formação de professores e professoras na contemporaneidade, afetando indubitavelmente o próprio processo formativo da pesquisadora. Juntamente com a Técnica Klauss Vianna, os referenciais teóricos da Teoria Crítica da Sociedade (linha de pesquisa a qual se afilia esta pesquisa) foram auxiliando no desvelamento e entendimento de grande parte das ilusões nas quais as pessoas vivem mergulhadas, não só quando em estudos individuais para a escrita da dissertação, mas principalmente em conversas coletivas assentes em textos selecionados no Grupo de Estudos em Teoria Crítica, Educação e Educação Física da Universidade Federal de Lavras. Com isso, sinaliza-se aqui para a complexidade de desvencilhamento dessas ilusões, uma vez estando nesta sociedade, fala-se a partir delas, porquanto toda a educação regular aconteça em prol da manutenção do

establishment. Com base nesses referenciais, o interesse pelo estudo da concepção de técnica partiu da ideia, construída ao longo do percurso de pesquisa, de que, na contemporaneidade, a formação docente tem se tornado cada vez mais coisificada, alienada da sua função social e modelando-se ao espírito generalizado da mercadoria, sendo mediada por conteúdos coisificados, onde a técnica é tomada enquanto próprio fim e o ser humano enquanto meio, alterando-se as subjetividades.

Pois bem, como reflexões historicamente situadas, nas discussões constituintes do corpo desta pesquisa são então apresentadas a problemática da razão instrumental e do tecnicismo como reguladores dos processos formativos, a partir do conceito de semiformação (ADORNO, 2010). Com base em tal tendência, a partir das reflexões adornianas tornou-se possível interpelar as formações de professores e professoras, compreendendo de tal forma que, ao invés de formar para propósitos culturais e humanos, vão se revelando, ao contrário, um lugar majoritariamente subserviente para a reprodução dos mecanismos da sociedade, pois instituem, como bem apontam as palavras de Adorno (2010, p. 21), uma série de “[...] estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se [...]”, vigorando nada mais do que uma racionalidade instrumentalizada e nada crítica.

À vista disso, verifica-se grande número de cursos na atualidade para formar professores e professoras e para “reciclá-los”, os quais oferecem ilusoriamente certa munição de informações para o (a) professor (a) agir com respostas prontas, ou seja, para cada situação do cotidiano escolar, há um curso correspondente. Com isso, as formações vão se distanciando da base forte em que deveriam estar apoiadas, sem oferecer respostas prontas, antes formando para a autonomia e, inclusive uma formação onde fosse mais aceitável também o não-saber.

Bernardete Angelina Gatti et al., as quais são pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas¹, (GATTI et al., 2019, p. 15) possuem reflexões² muito importantes para a esfera formativa docente, impulsionando a considerar os “aspectos da sociedade em que hoje nos movemos [...] [pois] estes aspectos adentram a vida escolar”. Em função disso e a partir de tal assertiva, considera-se como aspectos e para análise nesta pesquisa, as premissas neoliberais na

¹ A Fundação Carlos Chagas é uma instituição sem fins lucrativos, com vários grupos de pesquisa com enfoque na área educacional. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/>>. Acesso em: 25 de julho de 2022.

² As reflexões citadas estão na obra “Professores do Brasil: Novos cenários de formação” (GATTI et al., 2019), escrita por pesquisadoras colaboradoras da Fundação Carlos Chagas: Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (já falecida) e Patrícia Cristina Albieri de Almeida (pesquisadora pertencente à equipe principal).

sociedade contemporânea, sua disseminação nas instituições e o controle exercido na subjetividade dos indivíduos, argumentos estes sustentados a partir dos escritos também dos pensadores franceses Pierre Dardot e Christian Laval.

Frente a tais reflexões, foi formulada a pergunta axial:

Em que sentidos a Técnica Klauss Vianna pode contribuir para ampliar as discussões para a formação docente em contexto neoliberal?

Tendo no horizonte o problema de pesquisa acima, a expressividade deste estudo foi depurada no seguinte objetivo geral: compreender e expor as potencialidades e os limites do Processo Lúdico da Técnica Klauss Vianna na experiência formativa docente. Para tanto, serão abordados de forma teórica e esmiuçados os princípios, fundamentos e práticas oriundas da TKV e os sentidos de experiência e corpo permeados. Ainda nessa direção, uma vez que esta pesquisa se guia pelos pressupostos da Teoria Crítica da Sociedade, foi preciso elaborar pensamentos sobre os conceitos de experiência, semiformação, racionalidade técnica, presentes nos estudos de Walter Benjamin, Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, e extrapolá-los também à formação de professores e professoras, relacionando em seguida com o encontrado nas pesquisas sobre a TKV. A substancialidade do entendimento do soma nessa pesquisa deu-se também pelo fato de a própria pesquisadora-professora experimentar a TKV e narrar a experiência fruto deste processo.

Para desenvolver uma reflexão em torno do problema acima exposto realiza-se aqui uma pesquisa bibliográfica integrada a experimentações práticas da própria autora em relação ao processo lúdico da TKV. No caso da revisão bibliográfica a busca por artigos foi realizada na plataforma Scielo, a partir das palavras-chave Teoria Crítica, formação de professores, educação somática, teatro, experiência e TKV. O tratamento dos artigos foi realizado a partir de leitura refinada, extraíndo informações relevantes e escolhendo aqueles que mais respaldavam o interesse deste estudo. Assim, seguiu-se propriamente à escrita e organização da pesquisa por meio de análise crítica dos materiais, todo o tempo entremeado com a experiência de vida da pesquisadora resultante de seu contato com os referenciais.

Pela cena esquadrinhada, trata-se de um estudo qualitativo de caráter exploratório descritivo sustentado tanto nas vozes de autores que abordam os processos formativos na modernidade em geral e específicos da formação docente quanto na experimentação corporal

vivida em estudos individuais e em oficinas em meio *on-line* conduzidas pela professora doutora Jussara Corrêa Miller³.

Assim, uma vez realizada a busca por artigos com a finalidade de saber dos caminhos já percorridos por outros, e como justificativa para o aqui descrito, foi identificada a ausência de experimentações somáticas na maioria dos trabalhos, permanecendo unicamente enquanto possibilidade teórica, excetuando-se o trabalho de Guedes (2018). Foi também possível verificar que os trabalhos com a TKV se encontram restritos às áreas reconhecidamente tidas como mais corporais, isto é, no domínio das artes do corpo (Teatro e Dança) para direcionamento de processos criativos de artistas (MILLER, 2010; BITTAR, 2012; MAFFI, 2016; HOLANDA; LOURENÇO, 2017; NASCIMENTO; MILLER, 2018; PAIVA, 2018; CASTILHO; BRITO; LEMOS, 2020) ou utilizada como metodologia para o ensino das respectivas áreas (MILLER, 2010) e, na Educação Física ou Saúde. Um único trabalho foi encontrado pesquisando a Técnica Klauss Vianna na grande área da Educação (BARROS, 2017); entretanto, diferencia-se deste estudo pois não se interessa diretamente pela formação de professores, versando sobre a micropolítica e biopolítica na sociedade. É importante ainda mencionar que os trabalhos encontrados sobre a TKV foram realizados em sua maioria no estado de São Paulo, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mantendo-se territorialmente concentrados em grandes centros e não se dispersando para o interior do país. Não somente a ausência/incipiência de trabalhos corporais na formação de professores e professoras é justificativa para este estudo, bem como as observações realizadas pela pesquisadora diante dos diversos processos aos quais esteve circunscrita, tanto a partir de sua própria voz quanto ecoando as vozes colecionadas de docentes do interior do Mestrado Profissional em Educação.

Diante da incipiência de pesquisas na área do trabalho corporal/artístico na formação docente, este trabalho quiçá contribua para germinar pensamentos mais sensíveis nesse âmbito, para que os professores e as professoras possam trazer à tona suas singularidades e talvez sentir sua *práxis* docente de outras formas. Entende-se aqui ser preciso cavar um espaço de tempo para o cultivo de dimensões não apenas racionais dos indivíduos, mas também daquelas

³ As oficinas mencionadas foram realizadas em dois momentos distintos. O primeiro momento refere-se à oficina contida na programação da *Mostra Transversalidades – corpo, política e educação*, evento que aconteceu em maio de 2021 e cuja idealizadora foi Carla Gontijo, diretora de um estúdio de dança na cidade de Ouro Preto/MG. No segundo, as oficinas foram feitas no mês de abril de 2022 através de contato direto com a própria Jussara Corrêa Miller, por participação breve em um de seus cursos disponíveis no Salão do Movimento (espaço localizado em Campinas, com diversos cursos oferecidos relacionados à TKV), intitulado *A escuta do corpo*. Ambas diretamente vinculadas à TKV.

sensíveis/estéticas. Entretanto, a exposição a outras perspectivas formativas, é também convite legítimo para repensar a própria educação e, ao mesmo tempo, enquanto professores e professoras, as concepções educacionais perpetuadas pela *práxis* cotidiana. Um encorajamento para imaginar, elaborar sentidos e movimentos na busca por desbravar algumas questões e afirmativas formuladas pelos pensadores e pensadoras aqui citados.

Para organização deste trabalho, a escolha foi por dividi-lo em quatro capítulos, distribuídos com pensamentos mais fluidos e menos lineares, onde dentro de cada um estão alocadas as vozes coletivas constituintes da integralidade desta pesquisa, sendo o primeiro colocado como introdução. Segue-se dispendo as referências estudadas, a referência da pesquisadora e de sua orientadora Luciana Azevedo Rodrigues na experimentação destes novos rumos e problematizações, as contribuições de todos os professores e professoras do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras e dos (as) colegas de aula, e também dos (as) colegas do Grupo de Estudos em Teoria Crítica, Educação e Educação Física da mesma universidade, além das fundamentais contribuições dos mestres Marcio Norberto Farias e Jussara Corrêa Miller, partícipes da banca de qualificação.

O Capítulo II, subdividido em dois tópicos, contemplará no primeiro a descrição dos espaços formativos da vida da autora, escrita esta encorajada principalmente pelo contato com os textos do autor Walter Benjamin em sua obra *Rua de Mão Única* (1987b), discutidos no Grupo de Estudos em Teoria Crítica, Educação e Educação Física da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Incitada também à rememoração pelas escritas benjaminianas extremamente sensíveis, e também tocada pelas orientações de Vianna e dos (as) polinizadores e polinizadoras de seu trabalho, no que diz respeito à importância do corpo em relação às espacialidades - estar atento e com os olhos bem abertos – a pesquisadora localiza seu chão, onde realiza uma breve reconstrução de suas memórias, tentando elaborar alguns incômodos, por considerar que estes indubitavelmente têm a ver com o movimento desta pesquisa marcado pelo próprio movimento enquanto indivíduo, artista e educadora no mundo. No segundo tópico continua-se a conversa acerca da formação docente na contemporaneidade, deixando estar de estar unicamente respaldada nas observações da pesquisadora e sendo balizada essencialmente pelas autoras Elba Siqueira de Sá Barreto, Bernardete Angelina Gatti, por suas amplas contribuições e pensamentos nessa área e Antonio Flavio Barbosa Moreira. Encontram-se ainda discussões emergentes da vivência da autora no Mestrado Profissional em Educação. Convergindo com tais discussões, são apresentados estudos dos autores da Teoria Crítica da Sociedade, através dos conceitos experiência, formação, semiformação e racionalidade técnica para esta escola. Logo, seu esqueleto é constituído principalmente pelas ideias extraídas de três textos: *Dialética*

do esclarecimento (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), *Educação e emancipação* (ADORNO, 1995) e *Teoria da Semiformação* (ADORNO, 2010). Ademais, acerca das reflexões sobre o neoliberalismo, contribuem os autores Pierre Dardot e Christian Laval com o título *A nova razão do mundo* (2016).

O Capítulo III, “O Chão da Técnica Klaus Vianna”, é onde mais diretamente este estudo apresenta fundamentos para a experiência formativa docente pela via corporal a partir primeiramente da investigação dos fundamentos da TKV. Para tanto, obviamente parte-se da história e dos pensamentos do próprio Vianna (2018) e de outros (as) que fazem eco aos estudos do autor, extremamente relevantes para o entendimento da TKV, sendo alguns como Neves (2004), Miller (2005), Miller e Neves (2013), Lazslo (2018) e Paiva (2018) para apresentar os princípios constituintes deste trabalho. Ainda nesta seção, aparece o dispositivo metodológico em que parte desta pesquisa foi organizada, o caderno-oficina, realizado no decorrer da disciplina Laboratório de Práticas Educativas⁴. Para complementar o material já existente no caderno, narra-se a experimentação de si outra vez com inspiração nos textos benjaminianos no encontro com a TKV, relacionada a este movimento formativo.

Em “Pontos para repartir”, pondera-se sobre todo o exposto, chamando a atenção para a complexidade do cenário sociocultural e como este interfere nas formações docentes em curso e nas subjetividades, ressaltando a pertinência – e urgência – de mais pesquisas investigativas de outras possibilidades de formações, principalmente questionadoras dos modelos neoliberais de produção da vida e do conhecimento. Uma vez apresentados tanto os conceitos da Teoria Crítica quanto aqueles que circunscrevem o trabalho pela TKV, reflete-se sobre a diferença entre a técnica enquanto fim (máxima da sociedade neoliberal) e a técnica enquanto meio (núcleo da TKV), para apontar o trabalho disseminado através da Escola Vianna como um caminho de experiência (*Erfahrung*) formativa (*Bildung*).

⁴ Disciplina realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação no período 2020.2. O caderno-oficina consiste no “produto” educacional que deveria ser produzido relacionando-se à pesquisa em curso.

2. EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO: ELABORANDO INCÔMODOS EM CONTATO COM A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

O interesse pela educação somática dentro da formação de professores e professoras advém do entendimento de que o (a) professor (a) não se forma mestre (a) apenas nos cursos realizados, mas, durante toda a sua vida está se formando enquanto docente, pois é principalmente com sua subjetividade construída durante sua existência⁵, portanto mais relevante em relação ao conteúdo abordado em seu percurso formativo acadêmico, com a qual sumariamente dará aulas. Através destas experiências significativas o professor e a professora constroem grande parte da concepção dos significados de educar, ainda que de maneira inconsciente. Nesse sentido, a elaboração realizada no primeiro tópico deste capítulo através da autorreflexão faz um recorte do percurso formativo nos espaços institucionais, julgados importantes para a construção da pesquisadora e intenta rastrear a justificativa em âmbito pessoal para a pesquisa em tela.

Por todas as reflexões realizadas na primeira parte, cujo cunho é individual, por meio de observações construídas e colecionadas ao longo de toda uma vida, o próximo tópico tem por objetivo apresentar os diálogos realizados mais diretamente com os autores e autoras dos referenciais teóricos, principalmente Walter Benjamin, Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, vinculados à Teoria Crítica da Sociedade. Por intermédio de suas respectivas reflexões, foi possibilitada a ampliação da vista sobre a formação docente permitindo problematizar a sua tecnicidade e o seu apelo ao desempenho evidenciados no tópico primeiro. Em função disso, as questões pessoais foram trazidas para o centro de um debate mais profundo e analisadas à luz das incoerências existentes em seu íntimo na modernidade, especulando-se acerca dos rumos das instituições e das subjetividades.

2.1. Caminhos, tempos e espaços dissidentes

Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo.

MÁRCIA STRAZZACAPPA

⁵ Para os sentidos intrincados a esta pesquisa, a existência não é individual, é coletiva e, por isso, sempre está vinculada a contextos variados e a outros sujeitos. Assim, as experiências e as subjetividades são afetadas pelos modos como a sociedade é organizada em macroescala.

Este início é dedicado para falar brevemente sobre os espaços formativos da vida da autora, dando especial ênfase para descrevê-los segundo sua maior ou menor permissividade para o movimento corpóreo-criativo, visando, assim, significar os caminhos de estudo e importância dessa pesquisa para o âmbito da formação de professores.

O prédio no qual se instala o Núcleo de Educação Continuada, onde parte das aulas do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA) é realizada, tem uma de suas laterais situadas logo em frente ao atual Núcleo de Educação da Infância (NEDI), que à época de criança da pesquisadora chamava-se, “Creche Escola Semente do Amanhã”. Pois bem, estudou neste espaço dos três aos seis anos de idade. Vasculhando sua memória, não encontra muitos detalhes sobre os cômodos do interior da escola, e pensa ser a explicação para tal esquecimento a importância conferida ao lado de fora, onde se encontrava: um parquinho, o qual parecia o maior lugar do mundo, repleto de brinquedos, e eram tantas formas e cores que, de certo modo, induziam-na a brincar e brincar até parar por força maior (geralmente, uma voz chamando todos de volta para dentro). Havia um brinquedo, este chamava mais atenção, e havia sido colocado bem ao centro: um dinossauro verde, de ferro, simplesmente enorme, ele sim, roubava a cena. Nesse momento, ela se recorda vividamente de quando, olhando para cima, tinha a impressão de ser engolida pelo animal. Todas as crianças se aninhavam nele, subiam, escalavam. Havia também uma estrutura de madeira, mais ao lado, assemelhando-se a um pequeno palco, e donde brotava uma árvore possuidora de uma placa afixada em seu tronco, com os escritos “Castelo Rá-Tim-Bum”. Ali era o espaço do faz-de-conta.

Ao redor da escola estava também um conjunto de arbustos chamados pelos pequeninos: “de bosque” (este era o segundo maior lugar do mundo, depois do parquinho, obviamente). Às vezes, passeavam todos por ali, pegavam as folhas caídas ao solo, em sua maioria, já secas, uma vez que, jaziam naquele lugar fazia algum tempo, apenas esperando serem carreadas pelo vento, ou por pequenas mãozinhas. No segundo caso, as mãos eram dos pequenos colecionadores de folhas secas, e artistas, pois, num dado momento posterior, aquelas serviriam de matéria-prima para a arte com giz: colocava-se uma folha de árvore por baixo de cada papel sulfite, onde se passava o giz de cera, marcando o esqueleto colorido de cada planta. Decerto esse não era o único esqueleto, porquanto o exoesqueleto das cigarras nos troncos também era alvo da curiosidade infantil: quantas vezes ao arrancá-lo, tivera aquele corpinho seco e sem vida, no seu, repleto de vida. Durante toda a primavera aqueles insetos faziam-se ouvir através do seu cantarolar. Outras vezes, para além do bosque, a aventura tornava-se mais arriscada, já que era hora de desbravar a universidade; tudo era tão envolvente naquele passeio, mas havia uma sala

branca, especial, onde passava em frente e, onde jamais entrara: do lado de fora podiam ser vistos esqueletos enormes fixados na mente infantil, enquanto dinossauros (talvez, por causa do brinquedo do parquinho). Entretanto, só mais tarde ela pôde descobrir que era uma das salas do departamento de Veterinária – a sala de Anatomia – e que não tinha nada a ver com suas criações arqueológicas. Assim, a menina estudaria naquele espaço “mágico” até os seis anos de idade e, desde aquela época responderia à famigerada pergunta sobre o que ia ser quando crescer com as seguintes palavras: “Eu vou ser Veterinária”, devido à paixão nutrida pelos habitantes da sala branca.

Em direção ao próximo ciclo, com sete anos de idade, ela começa a primeira série na Escola Estadual Tiradentes (E.E.T.), instituição na qual permaneceu até o oitavo ano do Ensino Fundamental. Ali, experimentou as espacialidades de diversas formas, principalmente, através da construção de peças teatrais. Neste ponto, o teatro apresentava-se como possibilidade de criação e movimento, já que nessa escola não estava mais tão livre quanto na Semente do Amanhã. As encenações, às vezes, aconteciam dentro das disciplinas de Português ou Literatura para dar conta de trabalhos solicitados pelos professores – embora, estes não pedissem especificamente aos alunos que fizessem algum tipo de encenação, mas, sempre via nos referidos afazeres escolares uma oportunidade para criar um ambiente teatral. Outras vezes, a partir de iniciativa própria, ou em conjunto com outros (as) colegas de classe igualmente interessados, surgiam peças, até mesmo dissociadas da obrigatoriedade das disciplinas, tão somente pelo simples prazer de fazê-las. Nesta escola, as salas estavam divididas em dois andares, por isso, havia muitas escadas e muitos corredores; nos últimos, fazia-se valer literalmente seu nome: corria-se perigosamente ali no horário reservado para o merecido recreio. Os menores eram quase massacrados pelos maiores; era um espaço muito disputado, e poucas vezes a garota arriscaria sua vida por ali. Preferia sorrateiramente ocupar estes espaços quando havia menos gente, e quando o intento estabelecido era passar por ali para o ensaio de alguma peça teatral.

Acabando a oitava série, é direcionada pela sua mãe ao Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM): logo ao lado da E.E.T. Aquele, mais sério, mais disciplinador. As brincadeiras no pátio sempre tinham os seus limites, e estavam longe de serem muito agitadas. Os corredores não serviam mais às corridas. Sair da sala era também uma enorme burocracia. Se precisasse ir ao banheiro, e no meio do percurso fosse vista pelo vigilante, logo era indagado o destino. Os passos eram sempre vigiados. Ali, pode-se dizer não ter sido tão feliz como havia sido nas outras escolas, uma vez que aquelas a enchiam de vida abrindo-se para a menina tanto quanto ela se lançava encantadoramente para nelas estar. No CTPM todo tempo destinava-se ao

aprendizado de conteúdos produtivos, ainda mais quando se aproximava o momento do vestibular. Ainda que, por vezes, ela tenha conseguido subverter aquela dura realidade, pois continuava com o teatro - adaptou peças, fez fotonovela, invariavelmente ligadas às disciplinas – haja vista algo naquele recinto a incomodar profundamente.

De toda forma, aproximava-se a hora de prestar o vestibular e ela, claro, ia ser veterinária. Aparentemente, nada havia mudado. Quando chegou o terceiro ano do ensino médio, já não aguentava mais ter que frequentar as aulas. Não queria mais ir à escola, aquilo se tornara um martírio. Finalmente, vem o vestibular e acaba o Ensino Médio. Formou-se em 2009. Logo em 2010, começava mais um ciclo: o momento tão esperado desde a infância para entrar na sala dos dinossauros, eis nunca lá haver adentrado. Tinha uma vã esperança que ossaturas balançassem-se, movessem-se. Então, em 2010 começou o curso de Veterinária na UFPA. No primeiro dia de aula, também houve o primeiro choque: o professor de Anatomia (responsável pela sala dos dinossauros) transformou os estudantes em números na chamada, sem que fosse preciso nenhuma mágica. A menina Karen, passou a ser o número 201010229. A partir daquele momento, toda a magia criada em torno daquele lugar, e de tão esperado momento começou a se desfazer. Em sua entrada na sala de Anatomia pela primeira vez, descobre não serem dinossauros, mas, vacas; não se mexiam e eram bem menores do que aparentavam quando olhados do lado de fora pelos olhos infantis, tampouco podiam ser escalados, pois, se o fossem, desmorrariam, e o educador, numerólogo, não iria gostar nenhum pouco. Paulatinamente, vai descobrindo não gostar de anatomia (pelo menos do modo como era ali ensinada) e principalmente, dos ossos. Em todas as aulas, pairava um ar de competição entre todos os estudantes, incitado e, muito pelos preceptores e preceptoras em sua maioria. Progressivamente, o lado veterinário foi sendo ofuscado, e outro viés começava a revelar-se – a artista, ainda estava lá. A jovem dá um jeito de escapar das aulas do curso de Veterinária para ensaiar; deixa de estudar para provas para decorar textos. Em paralelo ao curso de graduação faz parte de um grupo de teatro. Ainda que, desde o ensino médio tudo parecesse ser um tanto quanto imóvel, algo dentro dela continua a movimentar-se. E, de movimento em movimento, jogada para fora por uma força centrífuga, planejou arditamente sua fuga: vai fazer Artes Cênicas.

No curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), é convidada a colocar os pés no chão, sentir o piso de madeira, a prestar atenção nos sons do entorno do Departamento, ouvir mais a voz, os diferentes timbres, bem como a permanecer num estado de presença significando o pulsar interior, ainda que, estivesse completamente imóvel. Entretanto, mesmo em uma graduação com o intuito de formar professores e professoras, não conseguia discutir sobre as potencialidades e os desafios do corpo para a Educação, e, de algum modo,

estava ainda aprisionada pela dicotomia corpo/mente estabelecida em todas as disciplinas. Não se trabalhava integradamente. Se de um lado algo ampliava os sentidos corpóreos-semânticos, de outro, majoritariamente sentada, estudava sobre os *Fundamentos da História da Educação*. Havia também uma diferença com as escolas do ensino fundamental e médio: se naquelas todas as salas de aula eram tomadas com muitas mesas e cadeiras, restringindo a movimentação somente ao necessário, em contrapartida, no Departamento de Artes Cênicas (DEART), existiam alguns espaços, destinados às aulas “práticas”, livres de quaisquer mobílias, propiciando a liberdade para o movimento corporal.

Assim, pensando sobre todos esses espaços formativos pelos quais vai passando ao longo de sua vida, a discente vai percebendo o quanto os espaços escolares sempre a encantaram e, ao mesmo tempo, continuavam em muitos aspectos obscuros e inalcançáveis. Por tudo isso – o teatro, a Licenciatura em Artes Cênicas e os questionamentos frente à realidade escolar – chega ao Mestrado Profissional em Educação com a mala cheia de perguntas.

No Mestrado em Educação, sempre atenta às falas de seus e suas colegas nas aulas, começa a ouvir muitas críticas às formações iniciais, com o argumento de que o chão da escola deveria servir como espaço central para a constituição do ser professor (a). As críticas elaboradas almejavam que as formações iniciais dessem maior subsídio para o “enfrentamento” das salas de aulas, dos alunos e alunas, com a finalidade de preparar o pedagogo (a) para lidar com os inúmeros problemas da escola. Nisso, é percebida uma enorme angústia dos (as) alunos (as) do mestrado (em sua maioria, já também docente) por se acharem insuficientes frente à complexidade dos problemas existentes na escola, apontando sempre para as tantas lacunas das graduações. Nessa lógica, a autora infere algumas das expectativas quando se passava pelas formações: praticidade, utilidade e talvez - caso não fosse pedir muito - uma luz no fim do túnel. Aponta-se que, pois, a ênfase nesta ideia é de suma importância para a condução desta pesquisa, a solução externada era sempre uma formação a ser dada “no chão da escola”.

Além disso, igualmente à maioria das salas de aula acima mencionadas, também no prédio em que tivera duas semanas de aula em 2020 (já que foram suspensas logo após à percepção de uma pandemia) as salas estavam repletas de mesas e cadeiras, sem quaisquer possibilidades para o movimento. Um convite para colocar os pés no chão não houve mesmo em se falando repetidamente do “chão da escola”. Neste seguimento, das referências bibliográficas indicadas sobre a formação docente, grande parte coadunava com a ideia acima referida, não deixando muito espaço para o fomento a outros tipos de reflexões. Parecia que o único pensamento possível era tomar a atividade docente enquanto uma atividade prática

(MOREIRA, 2021), encontrando seus sentidos de ser estritamente dentro da escola, e respondendo a questões interpeladas por “como fazer”.

Havia também outra questão relacionada com o projeto de pesquisa de todos (as) os (as) discentes: muitos não tinham familiaridade com o âmbito da pesquisa acadêmica, demonstrando certo desespero no grupo de *WhatsApp* da turma 2021.1, e expressando-se verbalmente durante as aulas síncronas. Manifestavam-se assim, acerca das dificuldades de escrever, de organizar as ideias, das leituras das bibliografias para a própria pesquisa, e para as disciplinas *versus* o tempo necessário destinado para outras tarefas, inclusive as aulas dadas para outros (as) estudantes no novo modelo estabelecido - o do ensino remoto pelas telas – apareciam queixas sobre a ausência de seus orientadores e orientadoras nos processos de estudos e, havia também uma terrível preocupação com o produto a ser entregue. Foi nesse contexto que a autora se aproximou do texto Teoria da Semiformação, escrito originalmente em 1996 pelo filósofo alemão Theodor W. Adorno, e que a levou a pensar sobre a imposição da racionalidade técnica na formação de professores e professoras. Em tal caso, relacionando ao vivenciado no mestrado, nota-se uma tendência em ter em vista o resultado, e a negligenciar o processo. Esta propensão foi acirrada ainda mais pela tentativa de onipresença através dos grupos de *WhatsApp*, gravação de videoaulas, *lives*, em larga escala evidenciando-se a supremacia da técnica e da autossuperação para o desempenho. Nestes casos, a técnica aparece tomada enquanto próprio fim, e não como um meio, causadora de grande superficialidade nas reflexões realizadas nas disciplinas devido a condições objetivas disponibilizadas para tanto (tempo, espaços...).

Ironicamente, por meio de uma grande reviravolta social, o cenário pandêmico colocou os (as) docentes a experimentarem um novo modo de dar aula, tendo em vista a subtração concreta do tão afamado “chão da escola”, sobretudo porque tiveram que estar mais sentados, e dando aulas diretamente do seu estúdio-casa. Encerrados entre a cadeira e a mesa, perfeitamente enquadrados pela tela, escolhem a melhor luz e ângulo para serem vistos. Às vezes, ergonomicamente posicionados. Ora, um observador distraído vendo essa cena até poderia pensar tratar-se de um pensador moderno, e, portanto, em vias de conceber uma experiência intelectual. No entanto, a pesquisadora atentando-se mais profundamente ao quadro sinaliza para o supermovimento da modernidade, onde neste bojo torna-se imperativo ter um desempenho máximo, cobrando-se para produzir a todo momento e competir, lidando com o enalço da necessidade por infinitas atualizações, de respostas imediatas, e da disponibilidade excitatória ininterrupta instituídas à formação docente. Deveras isto dissolve os intentos em prol da formação mais consistente e intelectual e dá vez à superficialidade formativa, significando antes tecnicismo e pragmatismo.

Diante dos aspectos acima indicados, revela-se que, embora a discussão sobre o chão da escola, e tudo o mais a ele inerente, seja essencial e indiscutivelmente necessária, porquanto o local de trabalho do professor e da professora seja exatamente na escola, onde dá aulas, como bem afirmam inúmeros autores célebres em questões formativas, há a necessidade de problematizar se este é o único chão a que os formadores e as formadoras precisam atentar-se, assim como, se a técnica constituída do trabalho realizado é apenas aquela voltada para resolução de problemas imediatos.

2.2. Seguindo os rastros de outros para discutir a formação docente

Discutir a questão da formação docente na contemporaneidade é uma tarefa bastante árdua, porém imperativa, já que os professores e as professoras são (ou deveriam ser considerados) os (as) sujeitos-chave para o campo educacional, em virtude de serem aqueles e aquelas que lutam, e acabam ficando mais vulneráveis tanto frente às oscilações legais, quanto àquelas ocorridas na própria sala de aula (GATTI et al., 2019). Ainda constituem “[...] o terceiro subgrupo ocupacional mais numeroso no Brasil” (BARRETO, 2015, p. 681).

Cabe ressaltar que, embora os mentores e as mentoras não sejam os culpados pelo fracasso da educação, e, tampouco sejam os heróis ou as heroínas que carregam consigo a tábua para a salvação, é imprescindível, sim, indagar e problematizar os interesses por trás da formação destes e destas, e quais seus intentos. Por isso, esta escrita segue repleta de perguntas, as quais apesar de não serem o problema da pesquisa, são também genuínas e nascidas ao longo das leituras, perpassando todo o texto – algumas vezes somente nas entrelinhas.

Deste modo, para começar o assunto, a pesquisadora elaborou duas questões, uma mais geral, e a outra mais específica alinhada à linha de pesquisa do mestrado, Fundamentos da Educação, Corpo e Cultura: teoria e prática nos processos educativos. A primeira: se em outras épocas sabia-se mais precisamente quais eram os significados da Educação, quais seriam estes significados hoje? Quais seriam as referências que dariam condições para pensarmos mais diretamente o âmbito formativo hoje?

Apesar de serem questões extremamente importantes e que renderiam longas divagações, elas não serão respondidas aqui diretamente, pois o interessante para início de conversa é o entendimento acerca do tempo histórico marcado em ambas: o hoje. Este tempo

diz respeito (segundo as referências teóricas de pesquisa) à sociedade neoliberal orientada pela tecnociência e também em contexto pandêmico⁶.

O tipo de sociedade descrito acima (exceto pelo cenário de pandemia, acrescido por esta pesquisa) é evidenciado nas palavras dos autores Dardot e Laval (2016), a partir daquilo que definem por neoliberalismo: “[...] um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (p. 7). Assim sendo, a ideia de capital humano é propagada segundo a máxima empresarial da geração de lucro a todo custo não somente dentro das instituições mas, essencialmente nos próprios sujeitos, os quais precisam autocontrolar-se (idem). Estas especificidades são geradoras de consequências para a área formativa, já que as diretrizes mais precisas correspondentes aos significados de uma educação em outras épocas vão se desfazendo e confundindo-se com termos econômicos empresariais para o máximo controle e otimização dos “serviços educacionais”, ocorrendo uma espécie de desterritorialização das instituições formativas, através de sua diluição nas máximas acima referidas. Ora:

desde o início da sua expansão o neoliberalismo mirou a escola, o sistema escolar, a universidade etc. Isso por várias razões diferentes, mas uma das motivações fundamentais é que se trata de um lugar de formação de um certo tipo de subjetividade. Em termos mais simples, é o lugar de criação de um “capital humano”, pensado como tal, que vai alimentar um sistema produtivo baseado na concorrência generalizada. [...] A escola neoliberal tem como alicerce a eficiência, o desempenho, a rentabilidade (LAVAL, 2019).

Logo, as formações dos professores e das professoras são tomadas por diretrizes empresariais em conformidade à sua realidade na escola, valendo-se também do pensamento da competição e do desempenho, já que esta é uma das esferas regulada pelo desenvolvimento de políticas de avaliação, pela expansão de materiais pré-preparados, além do pensamento da política das competências. Neste sentido, a escola enquanto empresa intenta fazer do professor e da professora nada mais que meros executores de protocolos educativos, sentenciando-os a incorporar ao exercício de sua profissão inúmeras formações descontextualizadas para dar conta das inovações subjacentes aos novos modelos educacionais, oriundos das reformas neoliberais. Em suma, conforme apontam Isobe e Pedrosa (2019), “[...] Cria-se, com isso, um *ethos*

⁶ Embora Gatti et al. (2019) refiram-se em seu texto à sociedade em rede, esta pesquisa utilizará o entendimento da sociedade neoliberal orientada pela tecnociência e também em contexto pandêmico por julgar ser mais amplo para a discussão realizada aqui, estando em consonância com os outros referenciais teóricos, principalmente descritos em A nova razão do mundo (DARDOT; LAVAL, 2016) e Teoria da Semiformação (ADORNO, 2010).

competitivo no sistema de ensino, baseado na racionalidade neoliberal cuja tônica reside na lógica do mercado⁷”. Logo:

[...] os robustos programas de formação continuada de docentes tendem a perder a importância que já tiveram, uma vez relegada a intencionalidade das ações educativas a segundo plano com o predomínio crescente do estilo gerencialista comandado pela avaliação de resultados nas políticas da educação básica. As novas formações inclinam-se a se concentrarem na aquisição de *expertise* no manejo de recursos humanos (professores, coordenadores pedagógicos, supervisores, pessoal de apoio, enfim) e de recursos organizacionais da escola (tempos, espaços, materiais didáticos) para alcançar as metas propostas (BARRETO, 2015, p. 698).

Dessa forma, a construção do percurso formativo dos (as) docentes fica inevitavelmente fadado à superficialidade e à cumulatividade impostas pela feitura desenfreada de cursos, que individualmente – pois, se competem por vagas - procuram adquirir e desenvolver as competências solicitadas pelos arranjos institucionais, pelas vias do autocontrole, da autossuperação, das avaliações constantes e às custas de sua própria humanidade.

Com isso em vista, pautado no discurso da autonomia, o indivíduo é levado a colocar-se além de todo o corpo social e da natureza para realizar aquilo que supõe almejar, forjado a partir de uma nova racionalidade, esta competitiva (DARDOT; LAVAL, 2016). Nesse sentido, o indivíduo deve ser “[...] especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo. A racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição” (idem, p. 331). Segundo os autores (p.377), são quatro traços que caracterizam a razão neoliberal:

- 1) O mercado é uma realidade construída;
- 2) A essência da ordem de mercado reside na concorrência;

⁷ Os reformadores empresariais da educação (ANDES, 2015 apud ISOBE; PEDROSA, 2019) são os responsáveis por adequar a educação ao setor produtivo (ISOBE; PEDROSA, 2019). Assim, os materiais pré-preparados de ensino, isto é, as apostilas e também as matrizes curriculares, são produzidos em larga escala para padronizar aquilo que se deve ensinar, esquadrinhando mais uma qualificação técnica do que reflexiva e humana. Nessa mesma linha, existem as avaliações de desempenho, as quais mensuram os aprendizados dos alunos com o intento de se inferir se o trabalho docente está alinhado com os interesses do mercado. Em consonância a isto, a política das competências postula uma gama de habilidades técnicas, para orientar o trabalho dos educadores e das educadoras; nisso, avalia-se quem é competente e quem não o é, descartando-se o trabalhador à medida que este não tenha as habilidades solicitadas para ocupar o posto de trabalho, tendo em vista a manutenção daquilo compreendido enquanto qualidade de ensino. Com tudo isso em vista, o professor e a professora perdem sua autonomia, pois estão limitados ao determinado por terceiros (idem).

- 3) O Estado é submetido à norma da concorrência;
- 4) Os indivíduos devem ser empresas de si mesmos, segundo a ideia de capital humano.

Considerando tais características, neste contexto o professor e a professora são colocados tão logo como meios para geração de lucro e não como sujeitos humanos, ocasionando uma mudança na subjetividade dos indivíduos e não só em seu trabalho, corroborando exatamente com a visão do neossujeito⁸, para a qual sinalizam Dardot e Laval (2016), o qual por sua vez “[...] deve governar-se a partir de dentro por uma racionalização técnica de sua relação consigo mesmo” (p. 350).

Ligadas a tais reflexões, e mais especificamente relacionada à subjetivação dos indivíduos, e à formação humana, são trazidas a partir de agora algumas considerações da Teoria Crítica da Sociedade (TCS)⁹. Sabendo que, embora Theodor W. Adorno¹⁰, Walter Benjamin¹¹ e Max Horkheimer¹² tenham escrito em uma época de plenos pulmões capitalistas, com algumas peculiaridades distintas das do tempo atual, é assumido que suas teorias são extremamente relevantes para o tratado aqui, encontrando-se as reflexões de tais autores em estudos recentes e, portanto, tomando-os como visionários acerca dos sinais existentes na sociedade neoliberal advindos ainda do sistema precursor.

Em *Educação após Auschwitz*¹³, Adorno faz a seguinte indagação: O que acontece, e o que, se houver algo, poderia ser feito para a reanimação da aptidão a realizar experiências? (1995, p.148) Diante do questionamento mencionado, é preciso primeiro meditar acerca do

⁸ “[...] Exige-se do novo sujeito que produza ‘sempre mais’ e goze ‘sempre mais’” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 355).

⁹ Para melhores esclarecimentos, ver a obra *A escola de Frankfurt: Luzes e sombras do Iluminismo* (1993), da autora Olgária de Matos.

¹⁰ Theodor Wiesengrund Adorno nasceu em 1903 em Frankfurt. Apreciador da música desde cedo, já que sua família estava envolvida em trabalhos musicais. Estudou música em Viena e defende sua tese no ano de 1931. Conhece os horrores da guerra e precisa se exilar nos EUA; quando a guerra termina, retorna a sua cidade natal. É um intelectual bastante ativo em postos de poder e estudioso da obra de Kant. Morre em 1969 (MATOS, 1993).

¹¹ Walter Benjamin nasceu em 1892, em Berlim [...] (MATOS, 1993, p. 78). Bastante ativo intelectualmente e politicamente, autor de inúmeros artigos ao longo de sua vida, embora não tenha sido portador de um título acadêmico. Diante da iminência de ter de sucumbir às atrocidades da guerra, comete o suicídio em 1940.

¹² Max Horkheimer nascido no ano de 1885 e falecido em 1973, foi um intelectual alemão com interesses em literatura e, mais tardiamente em filosofia, que juntamente com Theodor W. Adorno escreveu o livro *Dialética do esclarecimento*, citado nesta pesquisa. Conforme a autora Olgária de Matos, Horkheimer “[...] desenvolveu uma crítica à anomia das sociedades contemporâneas” (1993, p. 73).

¹³ Transmissão radiofônica realizada em 19 de abril de 1965 por Theodor W. Adorno e encontrada transcrita no livro *Educação e Emanipação* (ADORNO, 2010).

significado da experiência nas linhas da TCS. Conforme indica Bruno Pucci (2018), estudioso nesta linha de pensamento, é elementar discorrer sobre a experiência, porque ela está atrelada à formação, embora sendo “[...] dois conceitos que se diferem entre si, mas que [...] um exige a presença do outro” (p. 5), assim explica:

A Experiência, no alemão, *Erfahrung*, expressa nossos esforços e lutas para superar as dificuldades da vida, na tentativa de ir além de nós mesmos e de construir nosso amanhã e, com a perspectiva de carregar conosco, em nós mesmos, aquilo que é fruto de nosso labor e conquistas. A Experiência é, pois, algo que nos atinge intimamente, que nos envolve, que nos identifica como seres humanos. Por sua vez, a Formação, no alemão *Bildung*, se caracteriza por duas dimensões que se contrapõem e se complementam: a autonomia, como sujeitos humanos, emancipados; e, ao mesmo tempo, a integração na realidade social, cultural, econômico e política em que vivemos (PUCCI, 2018, p. 5 – 6).

Veja como está expresso em palavras adornianas:

[...] A experiência - a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo - fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do *temps duré*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que desemboca no julgamento, coloca-se um "É assim" sem julgamento (ADORNO, 2010, p.33).

Ora, em referida lógica, a experiência nos termos referidos por Adorno (2010) e Pucci (2018), encontra-se impossibilitada pela constante atualização, inovação, reinvenção (palavras demasiadamente propagadas no cenário educacional na pandemia), não restando condições favoráveis para o cultivo da humanidade, da sensibilidade. Frente ao temor de que tudo se torne obsoleto, humanos tais como os eletrônicos precisam constantemente de atualizações para o seu máximo desempenho. No entanto, a experiência necessita estar localizada no *temps duré*, sendo a antítese do prazer pela novidade e pelo gozo pontuais (DARDOT; LAVAL, 2016).

Em relação à *Erfahrung* (experiência), Walter Benjamin (1987a) afirma que: “[...] Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” (1987a, p.115) e, completa “[...] ficamos pobres” (idem, p.119). Para o autor, a pobreza de experiência seria consequência da necessidade existente nos seres humanos da modernidade pelo novo e pelo atual e, nesse aspecto, na busca pelos imediatismos, nada de realmente humano poderia se fixar. Para exemplificar aquilo dito, remete-se ao vidro como analogia ao humano pobre em experiência, afinal de contas, nesta superfície, a qual é lisa, nada se fixa, sendo ainda duro e frio, tal qual o humano ante a técnica.

Em Pucci (2018) já está registrada a ideia de *Bildung* segundo a discussão da Teoria Crítica. Nesse seguimento, Severino reflete sobre o pensamento de *Bildung* para o âmbito educacional, chamando atenção para o seguinte ponto: “[...] para além de qualquer processo de qualificação técnica, o que está em pauta é uma autêntica *Bildung*, uma paidéia, formação de uma personalidade integral” (SEVERINO, 2006, p. 621). Entretanto, se percebe na atualidade ser uma das dimensões da *Bildung* mais fomentada que a outra, isto é, a integração torna-se forçada através de elementos adaptativos e manipulativos, estes principalmente disseminados via discursos postulatórios da necessidade infinita de adaptação, e em palavras mais atuais, flexibilidade e eficiência.

Neste momento, é preciso trazer à luz outro tipo de admissão feita do entendimento conceitual de experiência em grande parte de pesquisas acadêmicas as quais, apesar de se anunciarem contrárias ao imediatismo neoliberal, comportam-se de tal maneira a se tornarem dele aliadas.

Segundo Cruz Junior, Fonte e Loureiro (2014) certos artigos utilizam-se do conceito de experiência, para dizer de saberes acumulados, saberes da vida profissional, mais comumente relacionados a questões de profissionalização, visando pensar a formação continuada de mestres e mestras. Para os autores, isto é problemático, na medida em que, ainda que tais artigos critiquem a lógica instrumental do conhecimento, emblematicamente balizam seus estudos sobre ela, dado que suas pesquisas atuam para “[...] buscar saídas para problemas imediatos” (p. 207), onde o arsenal de experiências acumuladas deve ser mobilizado para eliminar as adversidades do domínio educacional. A este respeito:

[...] no caso da formação dos professores, essa tendência se impõe em decorrência de situações objetivas transformadoras da escola, em tese, num espaço legítimo e incentivador à realização de experiências formativas, em local empobrecido tanto para alunos como para professores (CRUZ JUNIOR; FONTE; LOUREIRO, 2014, p. 211).

Em razão de tais pesquisas enfatizarem o viés utilitarista e prático da experiência para a solução de problemas, esquivam-se da problematização dos saberes, tornando débil a capacidade autorreflexiva dos sujeitos, reiterando as palavras benjaminianas acerca da pobreza de experiência como foi referido em linhas anteriores.

Através do ímpeto das necessidades neoliberais, onde vigora a dimensão instrumental da razão, enfraquecem-se as possibilidades de uma educação autorreflexiva e autocrítica para a superação das condições de dominação permanentes na sociedade. Obviamente, isto decorre da

restrição da experiência formativa, fruto do adormecimento da porção sensível do ser humano, este tornado objeto capitalizado, isto é, dissociado da relação estética de sua existência.

Em *Educação para quê?* (1995)¹⁴ Adorno expressa sua contrariedade aos modelos ideais de educação, contrapondo nesse caso a heteronomia frente à autonomia. Em um modelo ideal de Educação, de formação, não existiriam sujeitos autônomos, emancipados; mas, tão somente sujeitos coisificados, menores enquanto seres humanos. Para o autor, uma verdadeira educação estaria pautada na construção de uma “consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p. 140) e, continua refletindo:

Penso aqui sobretudo também no papel desempenhado na consciência e no inconsciente pela técnica, possivelmente muito além de sua função real. Uma educação efetivamente procedente em direção à emancipação frente a esses fenômenos não poderia ser separada dos questionamentos da psicologia profunda (ADORNO, 1995, p. 147 – 148).

Para Adorno, não há possibilidade de experiência em indivíduos com a consciência reificada, pois sempre irão responder de maneira estereotipada a tais tentativas educacionais. Nesse caso, aponta-se para uma “[...] inflexão em direção ao sujeito por meio da autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 47), pois um caminho formativo em direção a indivíduos autônomos:

[...] precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza. [...] As relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da "subjetividade", onde originam relações de dominação (MAAR, 1995, p. 18).

A ênfase na necessidade adaptativa na *Bildung* estaria baseada na racionalidade vazia (ADORNO, 2010) e seria expressão do movimento semiformativo. Em seu texto *Teoria da Semiformação* (2010) Adorno reconhece tendências semiformativas na sociedade capitalista, as quais se contrapõem ao sentido de formação cultural considerado tradicionalmente. Isso posto, antes de avançar propriamente às ideias-chave contidas no texto do referido autor, é significativo citar a mudança dos termos traduzidos de uma edição para a outra (1996 para 2010): de semicultura para semiformação. Tal alteração manifesta o caráter subjetivo do segundo termo em contraste ao primeiro.

¹⁴ Debate radiofônico realizado em 26 de setembro de 1966 por Theodor W. Adorno e Helmut Becker . Está transcrita no livro *Educação e Emancipação* (ADORNO, 2010).

Com fundamento em Adorno (2010), o substantivo dissociação parece central para o entendimento da semiformação: esta consistiria em dissociar o espírito de sua dimensão material (adaptação), sendo os dois pertencentes à ideia de cultura. A saber:

[...] a humanidade e tudo o que lhe for inerente - enquanto sejam apenas bens, com sentido isolado, dissociado da implantação das coisas humanas. A formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por converter-se em semiformação (ADORNO, 2010, p. 10).

Adorno afirma que a semiformação promove uma ideia ilusória de integração, sendo inimiga mortal da formação (2010, p. 29); para isso, é necessário interferir na subjetividade dos indivíduos, tão logo tornada “[...] a forma dominante da consciência atual” (ADORNO, 2010, p.9).

A impossibilidade frente a disposição para se formar exige condições não só espirituais, mas também materiais, como o tempo - ócio - para a construção dos pressupostos necessários para a apreensão das formas culturais em sua totalidade. Entretanto, como a semiformação é característica da cultura capitalista, tanto o proletariado quanto a burguesia - mesmo materialmente amparada - são indiscriminadamente seduzidas pela rapidez do “semientendido e semiexperimentado” (ADORNO, 2010, p.18). Em uma sociedade capitalista (e na atualidade, neoliberal) orientada por linhas de produção, racionalidade técnica e rapidez, é necessária mão de obra disponível, para lidar com seus meandros, esta alinhada aos mesmos princípios. De acordo com Maar (1995, p.24):

Para Adorno, o travamento da experiência deve-se à repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado. Estas seriam, como já se viu, as características da "semiformação".

Conforme explicitado, embora a semiformação pareça-se com um percurso, como ponte para a formação, ela não o é; na verdade, esta é uma ideia falsa, pois os princípios para uma e outra são completamente distintos, e não podem ser analisados equivalendo-se em significância. A fim de explicitar as diferenças, a formação cultural erige-se sobre a autonomia, tradição (relação com o passado, com a história), onde prevalece o encantamento com o mundo (relação sensível e não mediada com a realidade); enquanto, de outro lado, a semiformação promove a heteronomia, ocasiona o esquecimento do passado, aferra-se em uma relação a-histórica, imediatista (desconsidera o tempo da experiência) e é mediada por conteúdos coisificados, com caráter de mercadoria, sem quaisquer aprofundamentos, conduzindo à superficialidade. Para promover a heteronomia, são disseminados padrões e ideais, e, o sujeito ao consumi-los, apoia

sua vida em modos ilusórios de estar no mundo; nesse ponto, é impossibilitado de almejar o caminho para a liberdade de pensamento e construir uma vida real calcada em sua própria individualidade. Por conseguinte, se furta do momento de diferenciação na cultura. Logo, a condição humana na contemporaneidade é dependente da vantagem imediata e do afã por resultados, fazendo com que os indivíduos vivenciem rasamente a vida, pois estão o tempo todo sendo guiados para bater metas e estar de acordo com determinados contextos. Neste caminho, a apreensão daquilo que cerca os indivíduos é precária, e está segura na “consciência indigente” (ADORNO, 2010, p.24) e na pobreza de experiência.

Ainda na linha das condições formativas, vejam o que afirma Adorno (2010, p.8) “[...] a formação cultural requeria proteção diante das atrações do mundo exterior, certas ponderações com o sujeito singular e até lacunas de socialização”. Na era da tecnocultura e cibercultura parece quase impossível experienciar os elementos imprescindíveis para a formação, uma vez que, há uma linha tênue separando o espaço pessoal do público (até mesmo inexistente, pelo incentivo ao *home office* e o consumo compensatório no tempo livre). Como se não bastasse, ainda, circula a noção de flexibilidade que inter-relaciona todos os setores da vida para que estes se adaptem à realidade instituída como forma única. Em síntese, o “é assim” força à adaptação, encorajando sentimentos de conformismo e impotência.

Com isso, a partir de lógicas neoliberais de produzir e buscar informação (falsamente encarada como sinônimo de conhecimento) nas formações docentes, vão sendo moldadas e padronizadas as subjetividades produzidas a partir de um novo modelo de racionalidade, processo que expropria os indivíduos da possibilidade de experimentar marchas verdadeiras de formação.

Ora, frente à dificuldade da elaboração de esquemas para pensar de forma mais abrangente e crítica, são reproduzidos nos discursos, e nos atos pedagógicos máximas tecnicistas e competitivas, podendo ser concebidas como mostras de tendências semiformativas na contemporaneidade. Por conseguinte, há uma inaptidão para a experiência, e muitos obstáculos para a construção de uma consciência verdadeira e autônoma.

Comodamente, é esse cenário talhado por certos princípios da revolução Iluminista e pelo *cogito ergo sum*, cuja determinação dá-se a partir dos pensamentos de Bacon e Descartes, que garante a autopreservação de certos modelos de civilidade ao longo de todo período moderno, reconhecendo a razão instrumental enquanto máxima instância para ordenar a vida humana (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). A este respeito, doravante as ideias iluministas, ocorre uma transformação no relacionamento entre ser humano/natureza: nisso, se à época anterior àquelas, este mantinha um vínculo mágico, ritualizado e reverenciativo, uma vez que,

a natureza era compreendida como uma força sobreposta ao homem, depois, enquanto sujeito do conhecimento, passa-se a dominar o ambiente. Por este ângulo:

[...] a racionalidade técnica permite operar com os fenômenos em termos de submetê-los ao poder humano. A diferença está precisamente neste fator: a dominação. Quando o sacerdote invoca as forças da natureza em benefício do homem, o que ele faz na verdade é tentar reverter o poder dominante destas forças, para que elas não se empenhem na destruição do universo humano. Completamente diferente é o caso da técnica, visto que aí a supremacia, o poder e a possibilidade de domínio situam-se do lado do homem. A natureza foi esvaziada de uma alma, isto é, de um poder que tanto podia auxiliar quanto aterrorizar (SILVA, 1997).

Ao dominar a natureza, isto é, tratá-la como objeto e não mais como força, expropriando-a de uma alma, os indivíduos acabam por se esquivar da pluralidade de sentidos possíveis advindos da relação mágica outrora cultivada, sobrevivendo o desencantamento do mundo.

[...] O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 5).

Assim, toda aura dantes envolta na natureza é dissipada pelo processo de reificação, onde tudo se torna objeto e, nesse caso, “é para controlar que se conhece”. Limitando-se a existência a critérios pragmáticos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), arrolam-se sujeitos e conhecimentos úteis, onde as reflexões são substituídas por conteúdos práticos, associados à solução de problemas, logo “a racionalidade técnica não é simplesmente aquela que se serve da técnica, mas aquela que se identifica com a técnica, isto é, identifica o meio com o fim”. Segue-se assim a uma autodestruição do esclarecimento, donde individualmente acredita-se na falácia da emancipação. Por tudo isso, para os autores da Teoria Crítica da Sociedade mencionados nesta pesquisa, os sujeitos deveriam refletir e construir seus processos de emancipação a partir de ações interventoras no interior da própria sociedade, e não permanecer à deriva naquilo que eles mesmos produzem (SILVA, 1997), pois para Adorno e Horkheimer (1985) “[...] O que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado” (p.13).

Logo, neste âmbito há uma perversão de lugares e valores, no ponto em que a técnica figura-se como fim, e o indivíduo enquanto meio, sendo o caráter mercadológico e reificado

das formações (ADORNO, 2010) revelado através da preocupação com a quantidade¹⁵, cuja finalidade é unicamente a de recheiar currículos, em detrimento da qualidade reflexiva e da formação humana. Portanto, ter uma base é fundamental, mas estar preparado com respostas prontas é fictício.

Nesse aspecto, Severino (2006) explora o viés da Teoria Crítica como tese de extrema importância para o entendimento da atualidade, em que “[...] o papel da educação é o de assegurar a sobrevivência da formação cultural numa sociedade que a privou de suas bases”, (p.632) realizando-se somente enquanto qualificação técnica. O autor detém-se a investigar a busca do sentido na formação humana, cujas bases estão fincadas em discussões do âmbito da Filosofia da Educação. Posto isso, olhar para a Educação pelas lentes da Teoria Crítica é entender que para além de pensamentos de adaptação e flexibilização, esta deve oferecer majoritariamente meios possibilitadores da produção de resistências e contraposições, ao passo que não se pode coadunar com lógicas sequer semelhantes às proclamadas pela racionalidade técnica, já que ela corrobora com o enfraquecimento do ser humano e com o “exorcismo” do corpo.

Glaciane Cristina Xavier e João Luiz Gasparini (2013) afirmam a importância e a atualidade da Teoria Crítica para a construção de um “pensar de maneira não-tutelada” e para o esclarecimento acerca de uma sociedade impostora da heteronomia. Apontam para a autorreflexão crítica como modo de conceber uma formação cultural e uma educação emancipatória. Em clara desaprovação à maneira como os cursos de formação têm sido estruturados, “[...] curto espaço de tempo e [...] variadas estruturas curriculares” (p. 10149), atentam para a dificuldade de uma formação autônoma dos professores nesses moldes e, uma vez em sala de aula e semiformados, não conseguem também desenvolver em conjunto com seus alunos metodologias para fomentar a emancipação humana.

Luciana Zambel e Luiz Antônio Naluco Lastória (2016) tratam da relevância do estabelecimento de uma crítica à própria educação, a qual não deve eximir-se do “debate de ideias” (p.2216) devendo rever-se e se modificar, bem como o próprio professor, pois somente assim é possível vislumbrar caminhos educacionais mais humanos e contrapostos a procedimentos bárbaros. À vista disso, pensar a educação transformadora e emancipadora exige desestabilizar uma estrutura pretensiosa a produzir modelos formativos, os quais seguem

¹⁵ Gatti et al. (2019) discutem a qualidade duvidosa da formação de professores em âmbito neoliberal “[...] tornando essa formação superficial, mais breve ou rápida, [...] não se pode deixar de lembrar as questões mercadológicas associadas à oferta desses cursos, questões que vêm se avolumando ante o movimento crescente de conglomerados educacionais privados com ações em bolsa de valores, cuja motivação básica é o lucro, a consideração do custo sobrepujando a da qualidade. [...]” (p.44).

diretrizes oriundas do racionalismo técnico e são, em seu nascedouro, heterônomos. Tal razão, para os filósofos Adorno e Horkheimer (1985, p.57), consiste no “[...] carácter compulsivo da sociedade alienada de si mesma”, sendo exatamente por meio dele exercido o domínio social.

Diante de tais argumentos, podemos dizer que a pandemia e a necessidade de confinamento das pessoas em suas casas, com o considerável volume de trabalho em regime de *home-office*, tornou a educação, sobretudo transmissível em modo remoto, agravando ainda mais a dessensibilização, uma vez que “[...] A semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial. E, coloca a questão psicodinâmica de como pode o sujeito resistir a uma racionalidade que, na verdade, é em si mesma irracional” (ADORNO, 2010, p. 25). Esta tendência concorre para levar à insensibilidade do corpo, dos sentidos, já que agora a relação estabelecida não ocorre mais diretamente entre humanos, e sim, entre humanos e máquinas tecnológicas, onde o grande número de estímulos sensoriais concorre na verdade para a dessensibilização.

Na perspectiva da racionalidade técnica para a formação de professores, Gatti et al. (2019, p. 181) entendem que:

As implicações dessa perspectiva para a educação dizem respeito especialmente ao reducionismo à dimensão técnica, especialmente no campo do currículo, da didática e da formação de professores. Existe uma ênfase nas questões de organização em que a ação pedagógica se reduz aos momentos de execução e avaliação do processo pedagógico, desconsiderando especialmente o contexto político, econômico e social da prática educativa. Defende-se uma educação neutra e desinteressada, que se preocupe apenas com questões de ordem científica e com a melhor maneira de transmitir conhecimentos considerados inquestionáveis.

Apesar de o pensamento das autoras acerca da perspectiva técnica na formação de professores referirem-se aos idos dos anos de 1980, para as reflexões apresentadas no decorrer deste estudo soam bastante atuais, principalmente no que diz respeito à insistência em colocar o chão da escola enquanto centro das discussões vividas no Mestrado Profissional em Formação de Professores. Nesse caminho, Antonio Flavio Barbosa Moreira (2020) é categórico ao questionar o tipo de professores e professoras que estão sendo formados contrapondo-se àqueles (as) que deveriam ser formados. Logo, o professor e a professora desejosos de formarem-se estariam próximos ao entendimento de docente enquanto intelectual e pesquisador-em-ação (MOREIRA, 2001; 2021). Nessa direção, ao assumir a docência enquanto uma atividade intelectual e não somente enquanto prática, o questionamento seria o núcleo da *práxis*, onde encontram-se que a sociedade, bem como a própria educação são guiadas por interesses e por arranjos sociais (idem). Em contrapartida:

A adoção de um enfoque tão limitado, em que se supervalorizem o agir e a racionalidade instrumental, acaba contribuindo para que a formação de professores venha a se assemelhar aos locais de trabalho das grandes corporações e a se curvar às leis da economia e à mentalidade empresarial. Nesse caso, os sentidos mais globais e humanistas, que deveriam inspirar a formação, terminam substituídos por propósitos de controle de práticas, saberes, habilidades, atitudes, sentimentos e pensamentos (MOREIRA, 2020, p. 35 – 36).

Segundo Moreira (2001) os “governos neoliberais contemporâneos [são] mestres em se apoderarem eficientemente de ideias defendidas por setores progressistas, em recontextualizá-las, em distorcê-las, e em fazê-las funcionar a favor de outros interesses” (p. 11). Diante do pensamento empresarial tanto dentro das instituições como guiando a subjetividade dos indivíduos, a presença das novas tecnologias e sumariamente das telas no cotidiano torna-se aliada para a maior produtividade, em virtude de disseminar a convicção da onipresença.

No ano em que o ensino remoto passa a atuar nas linhas de frente dos métodos educacionais, vivenciado a partir do Mestrado em Educação, salta aos olhos o poderio das novas tecnologias, instituindo-se um caminho que já vinha sendo traçado: neste trajeto, cada vez mais se desconsidera a importância da presença vívida do corpo e das suas expressões nos recursos educativos e se rompe com o tempo necessário para a *Bildung* – o qual é um tempo lento, profundo.

Em tal lógica, salienta-se o quanto para esta pesquisa é mais significativo pensar nos termos referentes à experiência na educação enquanto uma “abertura para o pensamento/movimentos de formação”, negando aquilo firmado posicionalmente como “alternativa teórica, metodológica, política ou paradigmática” (PEREZ; MIGUEL, 2016), por meio de uma mudança em algumas condições objetivas, as quais aparecem neste estudo, delineadas pelo trabalho intencionado em tempo-espacos diferentes dos postulados pelo neoliberalismo e tendo a técnica (tela) e TKV enquanto meios de trabalho.

3. O CHÃO DA TÉCNICA KLAUSS VIANNA

Na primeira seção é dada a devida relevância para a Técnica Klaus Vianna (TKV) enquanto processo histórico, por ser, em primeiro plano, diretamente afetada pelas experiências de Klaus desde sua infância, guiando desta forma suas pesquisas na busca por desvelar seus incômodos com o corpo e com as maneiras de dar aula. Em segundo plano, é notável que, a sobrevivência da tradição da TKV ao longo dos tempos foi sendo assegurada pelas inúmeras contribuições de outras pessoas em suas aulas e estudos da técnica mesmo após a morte de seu idealizador, por meio da “Escola Vianna”. Ambas condições solidificam a história da TKV ao longo dos tempos.

Seguindo, são apresentados os sentidos existentes por trás da TKV, juntamente esquadrihando os princípios constituintes da técnica estudada, a fim de compreender suas potenciais contribuições para o âmbito formativo docente. Na sequência, após serem destacados os fundamentos basilares, é sinalizada a escolha por apenas um dos momentos da TKV¹⁶ para ser investigado com mais cuidado, devido ao fato de este estar mais alinhado ao recorte realizado no estudo.

Por fim, é com a perspectiva de compreender o movimento como chave de luta contra a tecnificação dos corpos predominante na formação docente que a autora desta pesquisa também professora em formação, expõe no terceiro tópico seu caderno-oficina e a narrativa construída a partir de seu encontro com a técnica.

3.1. A Técnica Klaus Vianna enquanto processo histórico

Esta pesquisa debruça-se no estudo da TKV, a qual é considerada Educação Somática por pensar o indivíduo em sua totalidade, e não fragmentado em corpo-mente, divisão esta realizada até a atual era e, reproduzida em inúmeros modelos formativos. Diante de tal definição conceitual desconhecida do senso comum, se torna necessário enunciar o que alguns estudiosos da área entendem a respeito. A autora Bolsanello (2011), a partir de suas experiências em diversas frentes neste domínio¹⁷, entende que “[...] Entre ciência e arte, a Educação Somática é

¹⁶ São três momentos constituintes da Técnica Klaus Vianna, sendo Processo Lúdico, ou acordar/despertar do corpo, Processo dos vetores (segundo) e Processo Coreográfico e/ou Processo Didático (terceiro e opcional). Esta pesquisa optou por concentrar-se no primeiro.

¹⁷ É diretora do Núcleo Oito Educação Somática. Foi professora assistente no departamento de dança da Université de Montréal. Docente da Universidade Estadual do Paraná, coordenou o projeto de extensão Oito de Dentro: Educação Somática dança e também atuou no programa de pós-graduação. Publicou os

um campo teóricoprático composto de diferentes métodos cujo eixo de atuação é o movimento do corpo como via de transformação” (p. 306). Neste nível, o movimento corpóreo fundamental para esta pesquisa, para a Educação Somática seria capaz de propiciar a ocorrência de uma transformação mais ampla, porque é a forma “[...] mais concreta e a mais apta para catalisar a globalidade da transformação” (FORTIN, 1998, p. 42)¹⁸. Isso tudo só faz sentido, uma vez que as afirmativas acima encontram seu respaldo no conceito de **soma**, o qual foi definido de uma forma um pouco distinta da conhecida na tradição grega¹⁹ pelo professor Thommas Hanna:

o corpo como percebido de dentro pela percepção em primeira pessoa. Quando um ser humano é observado de fora – isto é, do ponto de vista de uma terceira pessoa – o fenômeno de um corpo humano é percebido. Mas, quando esse mesmo ser humano é observado do ponto de vista em primeira pessoa de seus próprios sentidos proprioceptivos, percebe-se um fenômeno categoricamente diferente: o soma humano (HANNA, 2003).

Perante tal constatação, afirma-se que há uma inseparabilidade entre corpo e mente, correspondente à ideia da existência sensível de um “eu corpo”. Essa noção opõe-se radicalmente à fragmentação do indivíduo operada na sociedade neoliberal – o sujeito erradicado da própria vida e alimentado para ser somente a cabeça, ou seja, governar a si próprio com a finalidade de ser sua melhor versão, distanciado do sentir sensível propiciador do reconhecimento de como se é/está nas situações de sua vida.

Diante da breve contextualização sobre o campo somático, é hora de colocar a TKV em cena. Esta foi sistematizada em meados dos anos 80 por Rainer Vianna (filho) e Neide Neves (nora) de Klauss Vianna, o qual já vinha realizando desde a década de 50 um trabalho pedagógico nas áreas da Dança, como professor, dançarino e coreógrafo - em primeira instância - e depois - e em alguns momentos simultaneamente ao estudo da dança - indo em direção ao Teatro²⁰. Reconhecendo a necessidade de transformar modos tão rígidos do ensino da dança (VIANNA, 2018), Klauss Vianna parte em busca de outras rotas.

livros Educação Somática: ecologia do movimento humano (Editora Juruá, 2016) e Em pleno corpo: Educação Somática, movimento e saúde (Editora Juruá, 2010) bem como inúmeros artigos sobre o campo da Educação Somática em revistas acadêmicas brasileiras e estrangeiras. Fonte: portalmud. Disponível em: <https://portalmud.com.br/portal/colonista/debora-bolsanello>. Acesso em: 9 fev 2022.

¹⁸ Sylvie Fortin é uma das referências em reflexões deste tipo, apoiando-se nas suas próprias práticas e pensamentos a partir dos seus estudos e formação em educação Somática.

¹⁹ Em sua tradução moderna, a palavra grega *sôma* significa “corpo”. No entanto, em aprofundamento na tradição clássica, a palavra *sôma* se insere em distintas tentativas de nominar e dar sentido ao corpo. Em Homero, por exemplo, *sôma* diz respeito ao cadáver, corpo sem vida. Já para Platão, o corpo era uma tumba que aprisionava a alma (*psyché*), um empecilho a ser superado para que se alcançasse a verdade universal. Fonte: Soma Ufsc. Disponível em: <https://soma.ufsc.br/>. Acesso em: 9 fev. 2022.

²⁰ Chama-se atenção para o fato de que, embora Vianna tenha começado profissionalmente na dança, seu interesse primeiro, desde sua infância, estava centrado no âmbito teatral (VIANNA, 2008, p.25).

Assim, a trajetória de Klauss é iniciada em sua própria terra, Belo Horizonte, local onde este, ficando encantado com um espetáculo de dança, sente-se arrebatado de tal maneira que isso lhe desperta a vontade de fazer aulas de balé, cujo primeiro professor será Carlos Leite²¹. Dedicando-se às aulas –mesmo discordando da metodologia de Leite - alguns anos depois, esse já era capaz de elaborar suas próprias coreografias. Mais tarde, na segunda metade da década de 40, vai para São Paulo com o intuito de fazer aulas com Marina Olenewa, pois queria mergulhar diretamente no rio, não mais se contentando com seus afluentes (VIANNA, 2018, p. 27). À vista de tais experiências, Vianna indica as diferenças notadas por ele em relação aos modos de dar aula de cada professor, donde deduz-se que isto se referia às concepções educativas percebidas, assim: Leite²² tinha certa brutalidade em seu *ethos*, distribuindo “xingamentos e varadas”, o que acabava por silenciar as perguntas dos alunos, os quais deveriam apenas dançar sem fazer perguntas; já a segunda professora, propiciou-lhe o aprendizado da “relação entre arte e mundo”, pois ela sempre provocava seus aprendizes a refletir sobre isto (idem, p. 28).

Em consequência destas percepções, Vianna conclui que o conteúdo da aula é importante, porém somente isto não é o bastante. Segue refletindo a respeito da centralidade de ampliação deste conhecimento das formas suscitando e encorajando os alunos a fazerem perguntas e a estarem presentes no momento em que dançam, obstinado ao afirmar que “[...] a dança se faz não apenas dançando [com movimentos mecanizados], mas também pensando e sentindo: dançar é estar inteiro” (2018, p. 32).

Após passar este tempo em território paulista, agora na pista oposta, Klauss retorna a Minas Gerais e então, ele e sua companheira Angel dão vida a seu próprio Balé. Depois de apresentarem um espetáculo em um festival, eis que o coreógrafo é chamado a se mudar para a Bahia e integrar o corpo docente da universidade federal daquele estado na Escola de Dança.

²¹ Segundo pesquisa realizada por Vasconcelos, Carlos Leite foi um “Bailarino e professor nascido em 1914, estreou como cantor lírico, em 1932. Mas a partir de 1934, dedicou-se ao estudo da arte dramática e do balé na Escola de Danças Clássicas do Theatro Municipal do Rio de Janeiro (atual Escola Estadual de Dança Maria Olenewa), onde foi aluno de Maria Olenewa, Yuco Lindberg e Igor Schwezoff. Estreou como bailarino em 1935, no Ballet do Theatro Municipal, sendo solista em 1940 e primeiro bailarino, em 1943. Dançou com o Original Ballet Russo, de 1942 a 1944. [...] Em 1948, mudou-se para Belo Horizonte, inaugurando a Escola de Arte que deu origem ao Ballet de Minas Gerais. Mais tarde, tornou-se professor da Fundação Mineira de Artes de Belo Horizonte. Pode-se considerar como um dos grandes marcos da carreira de Carlos Leite o fato de ter deixado o Rio de Janeiro para levar o balé clássico a Minas Gerais, onde ainda não existia. Entre seus muitos alunos estavam Klauss e Angel Vianna” (DANÇA EM REDE, 2022).

²² Um fato curioso mencionado por Klauss em seu livro, é que Carlos Leite também foi aluno de Maria Olenewa, e ainda assim possuía métodos discrepantes em relação aos de sua professora (VIANNA, 2018, p. 28).

Ele aceita e toma um novo rumo. Já na Bahia, encontra ricas intersecções do trabalho que vinha realizando com o pensamento presente na capoeira e em seus movimentos, desbravando também um pouco do apresentado em terreiros de candomblé, onde pode dar vazão ao seu aprendizado com Olenewa: de sempre estar atento ao entorno, já que arte e vida imiscuem-se. E foi justamente na Bahia que o exterior invadiu Klauss (VIANNA, 2018, p. 41 – 42). Além da capoeira e do candomblé, Klauss também tem contato com um anatomista, o qual vai dar aulas de anatomia para os alunos de dança - da já mencionada universidade - a convite de Vianna, uma vez que este “nutria um amor profundo” pelos esqueletos exibidores de seus ossos em toda plenitude anatômica no consultório de Antonio Brochado²³ (VIANNA, 2018, p. 39- 40). Julgava ele ser de extrema relevância o conhecimento concreto do corpo para o tipo de ensino de dança que pretendia.

Indo para mais adiante, depois de suas (an)danças em territórios mineiro, paulista e baiano, Klauss muda novamente sua rota e vai até o Rio de Janeiro, onde passa a desenvolver seu trabalho com atores. Sendo somente neste momento que vai trabalhar profissionalmente com teatro, onde desenvolve, segundo um crítico demarca: um “trabalho corporal” e, mais tardiamente – já no fim dos anos 60 - reconhecido por “expressão corporal” (VIANNA, 2018, p. 42 – 43). Quando Vianna coloca-se como preparador corporal, é que seu trabalho vai ganhando outros contornos, sendo ampliado em possibilidades através de sua presença no teatro com o encontro com atores ao invés de somente ter com bailarinos.

Depois do Rio de Janeiro, Klauss foge para São Paulo, pois estava infeliz em solo carioca, pois era um mero administrador do Inarte sem vida criativa. Klauss conclui que a institucionalização do artista contribuía cruelmente para a morte ou adormecimento de sua criatividade. Entretanto, mesmo com este ponto de vista, ele aceita o emprego na Escola de Bailados do Teatro Municipal no território paulista (VIANNA, 2018, p. 55 – 57). Neste Lugar, ele percebe uma visão extremamente conservadora por parte dos professores que ali lecionavam e se esforça com o fito de contribuir para a construção de uma mentalidade que ele julgava ser mais pertinente ao ensino da dança, a qual devia fomentar a curiosidade das crianças, dando espaço para “suas ansiedades e questionamentos” (idem, p. 60)²⁴. Depois dessa experiência, na

²³ Segundo menciona Vianna em sua obra “*A dança*” (2018), Antonio Brochado à época “[...] era considerado o maior anatomista da Bahia[...]” (VIANNA, 2018, p. 39).

²⁴ Diante desse desafio, Klauss cita algumas iniciativas tomadas por ele com a finalidade de remexer as bases nas quais aquela escola estava fincada, sendo: duas aulas de clássico por semana e uma de dança criativa; leva pessoas para conversar com os professores e também para dar outras aulas além do clássico, a fim de que estes tivessem contato com novas visões sobre o ensino da dança; torna os espetáculos parte integrante da vida dos alunos, os quais não precisariam mais esperar chegar até o

ordem em que se organiza seu livro, *A dança* (2018), Klauss comenta sobre sua saída desta escola e sua ascensão como diretor do balé do Teatro Municipal. Ali, ele insiste em demonstrar aos bailarinos a relação existente entre a técnica e a vida, evidenciando tal relação a partir da indicação aos alunos da leitura de jornais diários e também de livros cujo conteúdo era a história da arte (idem, p. 61 – 64). Ainda neste estado, trabalha no Centro Cultural com musicais. Por fim, em 1988 desenvolve seu último trabalho no teatro: em 1987 monta seu próprio espetáculo de dança, intitulado *Dã-dá corpo* e em 1992 encerra sua dança da vida.

Ao lado de Klauss no trabalho e na vida, estava a já citada Angel Vianna, primeiro enquanto amiga e depois como esposa. Ambos compartilhavam ideais em comum na pesquisa do corpo, já que ela por sua vez era “[...] Bailarina, artista plástica, atriz, coreógrafa, professora” (MILLER, 2005, p.46), a qual curiosamente - tal como seu companheiro - iniciou seus interesses artísticos só mais tardiamente pela dança, estando antes envolvida em assuntos musicais e da escultura, os quais somados, deram condições a Angel de esculpir corpos humanos na sinfonia rítmica do dançar. O sonho de Angel era ter sua própria escola e ela o realiza em 1983²⁵ na cidade do Rio de Janeiro, onde finca suas raízes e mantém a escola em funcionamento até os dias de hoje, enquanto Faculdade Angel Vianna (EFAV). Há nesta escola o oferecimento de cursos livres, graduação e pós-graduação²⁶. Sobre a pedagogia do corpo ensinada por Angel, as palavras de Miller atestam sobre a sua “[...] atuação interdisciplinar, sendo que os profissionais já formados por sua escola possuem uma visão global da dança, permitindo abrir frentes de trabalho nas áreas das artes, saúde e educação” (idem, p. 48).

Da união desses dois na vida, enquanto marido e mulher, nasce um filho, chamado Rainer²⁷, o qual se achou imerso em um universo dançante desde casa. Não por acaso, ele também traça sua carreira na dança, lançando um olhar muito sensível para a sistematização do trabalho de seu pai, o qual ficará conhecido como TKV. Nesse sentido, Miller (2005) comenta: “[...] Rainer Vianna então, fez uma análise detalhada deste processo, estudando os tópicos corporais abordados e, quais os procedimentos que seriam mais adequados para o entendimento e recepção corporal do aluno. Ele dissecou a técnica no afã de compreendê-la” (p.55).

último semestre para se apresentar no palco e; abre a escola no período noturno para a comunidade, para aqueles que não tinham condições de pagar e fazer as aulas durante o dia (VIANNA, 2018, p. 59 – 61).

²⁵ Antes disso, Angel acompanhou Klauss por onde este foi, sendo sua última parada na Bahia e já seguindo após disso para o Rio. Entretanto, embora reconhecendo que a trajetória de Angel e sua pedagogia sejam extremamente relevantes, estas não serão aqui esmiuçadas, uma vez que o grande enfoque desta pesquisa é Klauss Vianna pela técnica pela qual foi responsável.

²⁶ Estas informações foram obtidas no próprio site da EFAV. Disponível em: <https://www.angelvianna.com.br/>. Acesso em: 27 jan 2022.

²⁷ Este estudo deter-se-á a apenas estas informações sobre Rainer, localizando sua devida importância na sistematização da Técnica Klauss Vianna.

Assim, Klauss, Angel e Rainer, em conjunto com todos aqueles que passaram pela formação em TKV e continuaram difundindo essa técnica em suas próprias aulas com acréscimo de suas descobertas e inquietações pessoais –atitude esta central nos princípios da técnica – integram o que se denomina “Escola Vianna”. Por esse ângulo e reunidos em uma escola, para Miller e Neves (2013) “[...] os princípios artístico-pedagógicos dos Vianna embasam e orientam diferentes pesquisas que por sua vez provocam outras num constante processo de investigação e reatualização” (p. 5).

Perante a compreensão de “Escola Vianna”, dentre as principais disseminadoras da TKV, encontram-se as professoras e pesquisadoras Jussara Miller e Neide Neves, anteriormente citadas. A primeira, foi responsável por compartilhar academicamente a sistematização da técnica, em sua dissertação intitulada “*A escuta do corpo*” (2005), enquanto a segunda teve contato direto com a elaboração da proposta, como esposa de Rainer Vianna, auxiliando-o em labor tão importante. Neves também é autora de inúmeras pesquisas e artigos acadêmicos versando e refletindo sobre as potencialidades do mencionado trabalho neste estudo, produções elaboradas inclusive com Jussara Miller. São apontadas também outras autoras de renome neste âmbito, tais como: Luzia Carion, Marinês Calori, Rosana Nogueira Pinto, professoras da especialização na referida técnica, da PUC-SP²⁸, as quais merecem igualmente destaque por sua notável produção neste âmbito²⁹ e também Joana Ribeiro da Silva Tavares, esta mais ligada a refletir sobre a TKV na cena teatral³⁰.

Tudo o que foi dito acima sobre a trajetória dos Vianna visou num primeiro momento localizar a importância do vasto legado artístico, cultural e pedagógico deixado, para se pensar a cena brasileira das artes do corpo. Juntamente a isto, evidencia-se alguns pensamentos de

²⁸ O curso embasa-se na pesquisa técnica criada por Klauss Vianna, em parceria com Angel Vianna, que influenciou a história da dança e do teatro no país. Informações obtidas no site da PUC-SP. Disponível em: <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/especializacao-e-mba/tecnica-klauss-vianna-especializacao>. Acesso em: 27 jan. 22.

²⁹ Em vista disso, são elencadas produções acadêmicas relevantes para o domínio da TKV e para a pesquisa em curso, com seus respectivos autores e anos de publicação: *A escuta do corpo* (MILLER, 2005); *Qual é o corpo que dança?* (MILLER, 2010); *O movimento como processo evolutivo gerador de comunicação* (NEVES, 2004); *Os pés na Técnica Klauss Vianna* (CALORI; SOUZA, 2020), entre outros. Além disso, existe uma revista, intitulada Revista TKV, onde são publicados materiais de muita qualidade sobre diferentes experiências a partir da Técnica Klauss Vianna. A primeira edição da revista foi em 2017 e a última em 2021.

³⁰ Joana Ribeiro da Silva Tavares é professora na escola de teatro da UNIRIO, com sua dissertação de mestrado intitulada “*A técnica Klauss Vianna e sua aplicação no teatro brasileiro*” (2002) e tese de doutorado “*Klauss Vianna, do Coreógrafo ao Diretor de Movimento. Historiografia da Preparação Corporal no Teatro Brasileiro*”. (2007) Além destes, escreveu também outros materiais que não serão citados aqui, mas podem ser pesquisados buscando-se por suas produções acadêmicas. Informações disponíveis em Bibliografia Crítica do Teatro Brasileiro. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/bctb/autor.php?cod=8095>. Acesso em: 9 fev 2022.

Klauss acerca dos incômodos que colecionou sobre os modos de ensinar e de conceber a educação com os quais foi deparando-se ao longo da vida, tanto oriundos de seus próprios professores quanto daqueles contatados nas escolas onde lecionou.

3.2. Princípios da Técnica Klauss Vianna

A autora Maffi (2016) lembra-se do sentimento de Vianna frente à sistematização de seu trabalho “[...] era seu maior medo. Tinha medo que se transformado em técnica, seus ensinamentos se enrijecessem” (p. 51). Mesmo com este sentimento, Vianna não se contrapunha à técnica, defendia seu uso enquanto um caminho de trabalho. Nesse sentido, Vianna (2018, p.14) afirmava:

[...] a partir do momento em que se transforma o paradigma de compreensão do corpo, também se modifica o paradigma do entendimento de técnica, que deixa de ser ferramenta que molda o corpo instrumento e passa a ser entendida como provocadora do fluxo de pesquisa.

Ante o pensamento de Vianna a respeito das mudanças de paradigma corpo/técnica, é proposto no mesmo caminho compreender as potencialidades de uma formação de professores arquitetada a partir de princípios da TKV, dando mais atenção a outro tipo de entendimento de corpo. Neste, estão abarcadas a singularidade, a corporeidade e a sensibilidade no percurso do processo formativo através desta concepção da técnica em Vianna. Logo, a TKV é apresentada neste momento por seus princípios constituírem antes um meio, sendo provocadores, agindo de forma contrária ao postulado pela racionalidade técnica como já explicitado em capítulo anterior.

A TKV de acordo com Vieira (2015) “[...] está apoiada em um olhar para o corpo como uma unidade corpomente que está sempre em relação de troca com o ambiente, corpomenteambiente, estando, portanto, em constante transformação” e continua, no que explica: “[...] o corpo disponível para criar e também disponível para agir no mundo ” (p. 63 – 64). Em concordância com as palavras de Vianna (2018), este corpo seria [...] um incômodo à ordem social existente, uma vez que busca recuperar a percepção da totalidade dentro de uma sociedade fundada exatamente na fragmentação” (p. 126 – 127). Considerando tais afirmativas, o trabalho intencionado da TKV pauta-se sobretudo em trazer para a cena o indivíduo integralmente “[...] com os conteúdos da vida psíquica, das expressões dos sentidos, da vida afetiva” (VIANNA, 2018, p. 150).

Se o corpo buscado por Klauss tornar-se-ia um incômodo, de quais incômodos o próprio Klauss teria partido que o fizeram caminhar para o trabalho de consciência corporal? Vianna tinha interesse desde cedo na observação dos corpos, dos músculos e estendeu esta atenção mais tardiamente para dentro das salas de aula, buscando entender e desvelar tanto a postura dos docentes e das docentes, quanto dos estudantes e das estudantes, elaborando seu trabalho a partir das investigações feitas dentro e fora de sala de aula, pois para ele as duas não deviam ser separadas. Com isso, é percebido o quanto Klauss era reflexivo acerca das inúmeras dimensões de sua vida para conceber o trabalho por ele realizado, onde a técnica era fruto de um arcabouço muito sólido de reflexões. Com tantos pensamentos diversos, vai-se meditando sobre como a padronização dos corpos, é causadora do adormecimento da sensibilidade e da capacidade criativa (VIANNA, 2018).

Por isso, Klauss reivindica enquanto pedagogo a postura do eterno pesquisador, do curioso, pela crença na busca pessoal do professor em sala de aula, através de atitudes de autorreflexão e questionamento. Nesta perspectiva, longe de se pautar numa divisão didatizada das aulas, mas antes dinâmica, sendo estas repletas de vida e de espaços para permitir os toques individuais de cada docente e estudante (2018, p. 80). Também nesta mesma linha, Vianna dizia ser preciso mudar de ritmo, desabituaando-se dos caminhos costumeiramente percorridos, dos movimentos iguais, até dos lugares físicos ocupados na vida.

Valeria Bittar (2012) comenta a respeito da sua experiência com a TKV. Segundo a autora, “[...] Nessa aula, essencialmente coletiva, há, sobretudo, uma proposta para a investigação do corpo de cada sujeito no espaço, o que permite surgir, de imediato, um estado de atenção no e do corpo, processo que faz emergir um corpo acordado pelo próprio aluno” (p. 193). Em tal altura, a TKV, diferente das aulas baseadas em um modelo rígido de como dançar ou no modo de ensinar a dança, baseia-se nos seguintes pilares: autonomia, integralidade, totalidade, processualidade, singularidade, inventividade.

Neves (2008,p.40) elenca alguns princípios norteadores da TKV (p.40):

Autoconhecimento e autodomínio são necessários para a expressão pelo movimento. Sem atenção não há possibilidade de autoconhecimento e expressão. É preciso buscar estímulos que gerem conflitos e novas musculaturas, para acessar o novo. Das oposições nasce o movimento. A repetição deve ser consciente e sensível. A dança está dentro de cada um. O que importa não é decorar passos, formas, mas aprender caminhos para a criação de movimentos. Dança é vida.

Ora, tanto na fala de Bittar (2012) quanto na de Neves (2008), aparece a dimensão do autoconhecimento. O caminho para que o indivíduo possa se conhecer é aberto na TKV devido

à atenção especial dada à escuta de si, vinculando-se diretamente a um dos fundamentos da técnica, a autonomia. Isto possibilita à pessoa estar envolvida com seu próprio processo de descoberta, verificando quais são suas possibilidades e limites e, ainda, contatando seus sentires, seus pensamentos.

Sobre a processualidade do trabalho na TKV, Maffi (2016) enfatiza que “[...] o percurso gerado entre o ponto inicial e o final é o que mais interessa e não estes pontos em si” (p. 59). Uma vez que as formações sejam entendidas enquanto processos, amplia-se a possibilidade de principiar o esclarecimento, a emancipação, pois alvorecendo o corpo em suas singularidades, animando-o para sua dimensão relacional, sem postular o alcance de um objetivo final pré-determinado, para além da condição instrumental, chama para experienciar a existência. Sobre o mesmo assunto, para Miller e Neves (2013, p. 4, grifo nosso):

[...] A abordagem aqui abandona não só o pressionamento para um resultado almejado, mas principalmente a ideia de finalidade e causalidade, relativizando, assim, as noções de conclusão. Nos ancoramos no conhecimento da arte que não quer comprovar nada, não quer “cientifizar” nada, rompendo com a noção de verdades absolutas e finais para permitir e **perceber a experiência** com respeito à processualidade com toda a gama de complexidades e intensidades.

Frente à disposição para perceber a experiência, em todos os autores lidos, a escuta aparece como sendo primordial em todo o processo, pois se deve colocar o corpo inteiro em escuta. Para tanto, é preciso estar presente, aberto ao que está acontecendo - ao redor e consigo mesmo, inegavelmente sendo um percurso em direção ao autoconhecimento, como já refletido. Nesta circunstância, perguntas direcionadoras são feitas para chamar o indivíduo para este estado: *Como você está se sentindo hoje? Qual a diferença entre a perna que foi aquecida e a que não foi?* Estas questões pressupõem este estado de atenção chamado escuta, porque coloca o indivíduo ativamente em contato com o que está acontecendo naquele momento, integralizando-o. Assim, também ocorre com a respiração na TKV, não precisando ser direcionada, mas escutada, eis que ela já está acontecendo. Deve-se prestar atenção neste movimento que não cessa de acontecer, destinar a atenção ao inspirado e expirado, e, nada além disso. Neste caminho, a escuta vai acordando o corpo e os sentidos para a presença, fazendo o indivíduo prestar atenção em seus automatismos, sejam eles referentes à sobrevivência (respiração, digestão) ou aos hábitos adquiridos durante a vida, tal como certos caminhos de movimento aos quais as pessoas habitam-se. Ainda parecendo que o escutar induza ao ensimesmamento, ele aparece como elemento de inter-relação, porquanto enfatizem as palavras de Maffi (2016, p. 33):

[...] o exercício da escuta abre um leque de possibilidades que me permite reconhecer o que eu desejo produzir em termos de sensações no outro [...] Permite, assim, que eu possa estabelecer relações entre os meus desejos, [...] e as necessidades do outro. Subsequentemente, a escuta, nesta perspectiva, é fundamental para pensar a alteridade, não só me utilizando dela para referenciar meu próprio corpo, a minha consciência sobre minhas produções cinéticas e sonoras, mas, sobretudo para pensar o outro e as afecções que serão compostas no espaço relacional criado pelo encontro.

Sendo a escuta neste sentido um elemento de inter-relação, ao estar de fato presente na sala de aula e na vida, com disposição ao encontro, configura-se a possibilidade de criação de espaços e tempos onde o entendimento da alteridade possa ser uma realidade e não somente um discurso, já que os indivíduos são singulares. Afinal de contas, a importância de pensar nessa direção para o âmbito formativo reside também no fato de que os “educadores dizem com o corpo inteiro e educam com suas presenças” (MILLER, 2014, p.104).

Entretanto, a presença e o movimento dos educadores e das educadoras estiveram bastante restritos durante a pandemia, onde as autoras Miller e Lazslo (2021) chamam atenção para um tipo de posicionamento do corpo que ficou bastante comum para todos e todas neste período: “sentado e conectado”. Esta assertiva é uma crítica das autoras à falta de movimento instaurada frente às telas, as quais estão demasiadamente presentes até no tempo livre (p. 65 – 66). Apontam ainda para o paradoxo contido na pausa e no movimento: se por um lado obriga-se à pausa física através do corpo sentado, impele-se ao movimento da produtividade, do nunca parar neoliberal; de outro ângulo, torna-se necessário pausar o movimento que leva à intensa produtividade, sem descanso e movimentar para sair da pausa do corpo sentado. Nesse sentido, o movimento é a grande chave para a luta ou para a resignação (MILLER; LASZLO, 2021).

Embora a TKV seja formada por três momentos distintos (porém complementares), foi escolhido para esta pesquisa a concentração no primeiro momento, denominado Processo Lúdico ou “acordar/despertar do corpo”. Foi assim nomeado justamente pela relação mais sensível que vai sendo construída durante a investigação de si, deste com o espaço e daquele com os outros, uma vez que Vianna refletia sobre como as pessoas vão sendo adormecidas ao longo de suas vidas e deixando de sentir:

Em geral, mantemos o **corpo adormecido**. Somos criados dentro de certos padrões e ficamos acomodados naquilo. Por isso digo que é preciso **desestruturar** o corpo; sem essa desestruturação não surge nada de novo. [...] Todos sabemos que o corpo existe, mas sabemos intelectualmente. [...] O que proponho é devolver o corpo às pessoas (VIANNA, 2018, p.77, grifos nossos).

Através do Processo Lúdico da TKV, propõe-se o acordar do corpo, haja vista para Vianna haver o adormecimento, este ocasionado pelos massacres e castigos submetidos

(VIANNA, 2018) àquele ao longo da vida. Neste aspecto, o trabalho do corpo na esfera autopercetiva (soma) e não na da mera ginástica, ensejaria a liberdade frente aos condicionamentos infringidos pelos modos de produção da vida e do trabalho. Entretanto, talvez hoje em dia não seja mais aconselhável falar de desconstrução ou desestruturação - modo como Vianna (2008) referia-se ao seu processo de trabalho e que foi destacado na citação acima -, visto a sociedade estar em uma fase extremamente instável em consequência das ingerências neoliberais. Assim, o uso do termo desestruturar/ desconstruir nesta escrita em referência à TKV poderia legitimar o que justamente é criticado neste trabalho. À vista disso, salienta-se o fato de a TKV não poder (e não dever) ser tomada como uma receita – como sempre se posicionava Vianna – porquanto deve sempre considerar os corpos singulares e o contexto social onde este corpo (também coletivo) encontra-se inserido, num movimento ora de adaptação, entendendo os modos de se realizar em cada contexto e ora de diferenciação, coadunando para a expressão individual de cada ser, sem modelá-lo. Por isso são preferidos os termos acordar/despertar/escutar/sensibilizar o corpo.

Por fim, destaca-se a importância do chão para Vianna, explicitando a conotação que este ganha no próximo momento da pesquisa: “só quando descubro a gravidade, o chão, abre-se espaço para que o movimento crie raízes, seja mais profundo, como uma planta que só cresce com o contato íntimo com o solo” (2018, p.93).

3.3. Pegadas: O Caderno-oficina e A brisa

O caderno-oficina foi uma escolha pessoal para compor parte desta pesquisa, produzido no âmbito de uma disciplina do Mestrado Profissional em Educação (MPE) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). A referida disciplina, denominada Laboratório de Práticas Educativas, cursada no segundo semestre de 2020, orientou à elaboração de um “produto educacional” para integrar o texto dissertativo, uma das especificidades concernentes aos MPE’s. Assim, de acordo com o inciso IV do artigo 3º regulamentado pelo PPGE/UFLA (UFLA, 2016), o MPE objetiva o desenvolvimento de produtos de inovação pedagógica – produto educacional -, que sejam utilizados no contexto da Educação Básica pelos próprios docentes-pesquisadores.

Elucida-se que tal caderno foi elaborado a partir das experimentações da pesquisadora-professora e teve também a intenção de ser utilizado por docentes que queiram experimentar em si a Técnica Klaus Vianna. Em momento posterior, caso se deseje, pode ser ampliado para os estudantes, a fim de que outros conhecimentos e reflexões possam emergir deste bojo. É de

extrema importância que não seja tido como um manual, sendo primariamente experimentado na primeira pessoa, onde reitera-se a principalidade do corpo posto em experiência pois, somente assim, segundo as linhas desta pesquisa, é que dúvidas e potenciais transformações da própria pessoa surgirão do contato íntimo com a técnica. Em outras palavras, trata-se de colocar o próprio corpo em movimento e perceber o que acontece.

A título de esclarecimento, o caderno-oficina é um dispositivo recriado do cotidiano escolar, que aqui aparece deslocado de sua posição marginal para integrar o universo da pesquisa acadêmica como interlocutor indispensável do processo. Deste modo, desde o início do contato com as referências bibliográficas foram sendo despreziosamente anotados os fundamentos teóricos e práticos da TKV, despertando-se o olhar para as linhas julgadas essenciais para a compreensão do trabalho corporal em Vianna (2018). Um caderno onde foram escritas notas e pressupostos importantes para o entendimento da técnica aqui mencionada, em reverência ao material já produzido por aqueles que, intimamente relacionaram-se à TKV.

Seguiu-se mapeando os vestígios deixados pelo próprio Vianna (2018) e também por outros autores, os quais possuíam relação com a técnica, sendo Miller (2005), Miller e Neves (2013), Laszlo (2018) e Paiva (2018). Foram encontrados os seguintes trabalhos até os idos de 2020, época em que o caderno foi criado: *A escuta do corpo: abordagem da sistematização da Técnica Klauss Vianna* (MILLER, 2005), *Consciência em movimento* (MILLER; NEVES, 2013), *A dança* (VIANNA, 2018), *Outros caminhos de dança: técnica Klauss Vianna para adolescentes e para adolecer* (LASZLO, 2018) e *Voz, corpo e melodia: A comunicação musical do corpomídia na Técnica Klauss Vianna* (PAIVA, 2018). Com as anotações feitas a partir de cada trabalho lido, a pesquisadora encaminhou-se ao agrupamento das informações que diziam respeito ao trabalho de cada um dos tópicos corporais.

O momento de oficina deu-se como oportunidade de construção e interpretação de/dos pensamentos da própria autora que se expôs sensivelmente às palavras lidas e ao desconhecido: tocando seu corpo, colocando-se em movimento, parando, escutando e se escutando. Assim seguiu escrevendo e produzindo sentidos. Deliciando-se no tempo e nas atividades de estudo dos inúmeros movimentos possíveis, onde esteve integralmente envolvida. Com esta experimentação das palavras no corpo da própria pesquisadora-professora, por meio de estudos individuais e, depois através de oficinas *on-line* da TKV, foi originada a narração intitulada *A brisa*, localizada na sequência do caderno-oficina.

CADERNO DE NOTAS SOBRE A TÉCNICA KLAUSS VIANNA: De um Eu para outro Eu³¹

Karen Raíssa Nunes

Orientadora do processo: Luciana Azevedo Rodrigues

[...] Diz a lenda que um sábio ocidental foi visitar um mestre oriental e quis saber o que ainda teria a aprender. O oriental, então, pegou uma xícara de chá e começou a encher, encher, encher e disse: 'Você já chegou com a xícara cheia. Que mais posso oferecer?' É isso: precisamos esvaziar a xícara.

KLAUSS VIANNA, 2018

Para compreender o caminho a ser percorrido:

Este caderno não pretende ser um acabado manual de como proceder na docência, sobre como ser professora – apesar de destinar-se à formação docente-, tampouco deseja concretizar-se em um passo a passo instrutivo para a Técnica Klaus Vianna (TKV). Como um caderno, desses que carregamos conosco para anotações, pensamentos, dúvidas, onde escrevemos, apagamos, reescrevemos, erramos e, até desenhamos, ou, arriscamos montar esquemas, a pesquisadora arriscou-se aqui a apresentar pontos importantes selecionados a partir de tudo aquilo que foi encontrado sobre a técnica Klaus Vianna em suas pesquisas, fosse em livros ou artigos. Há assim impressões do labor, do encontro com as palavras inquietas de Vianna e daqueles que se tocaram pelo seu trabalho, pelos seus pensamentos, donde tentou-se ampliar as referências exatamente ao tratá-las em conjunto e colocá-las em contato. Além das palavras, há suor, há imaginação, há tempo, há desconforto, há lágrimas, há toque, há fragilidade. Há calor em cada não-palavra. Há energia. Há muito movimento. Avisa que está incompleto, até meio desorganizado, pois há sempre mais a se fazer, mais a pesquisar e descobrir. É preciso também

³¹ Este caderno é tanto um registro de um Eu para outro Eu, quanto um convite. Assim, que não seja somente lido, mas experimentado em sua integralidade.

explicar um fato, a fim de deixar saber que a pesquisadora não “inventou a roda” neste caderno: como de antemão haviam conhecimentos sistematizados, aqui seguem organizados de maneira semelhante às fontes, isto é, ordenados em sua maioria conforme a sequência do próprio processo da TKV. Ainda assim este caderno expressa em sua estruturação os vestígios dinâmicos e interativos tanto das leituras quanto conjuntamente da experimentação. São trechos dos autores lidos, observações, pontos indispensáveis para o entendimento da técnica. A técnica da qual se fala aqui diz respeito a um meio, no caso, tratando-se do despertar do corpo para a experiência.

A xícara foi esvaziada para o encontro com Klauss Vianna e, depois, consigo mesma. Foi sentido, nesse esvaziamento, o prazer de um tempo intenso, em que a vida latejava em cada expressão, em cada pequeno movimento que a envolvia. Toda a teoria, as regras, os sete passos do processo lúdico foram lugares de onde partiu, de onde deixou-se conduzir para a descoberta de novos ânimos e para a redescoberta de antigos prazeres simples, com até certa ternura infantil: sentada, com as pernas esticadas, mexer os dedos dos pés. Talvez o início de um despertar.

A pesquisadora seguiu seu rumo e elaborou tantos sentidos quanto pode. Na sequência, estão as anotações feitas livremente pelo seu caminho.

Alguns pensamentos para reflexão: educação pelo movimento

Todas as citações a seguir encontram-se no Capítulo 1, intitulado *A vida*, e compõe o livro *A dança* (2018) do autor Klauss Vianna. Nesta parte, Klauss descreve seus caminhos de vida e como estes foram conduzindo-o na construção de seu trabalho. Assim, explicita-se a relação entre arte e vida, a qual estava sempre nas reflexões do dançarino, coreógrafo...

Vida e formação: “*Ao iniciar um trabalho corporal, a primeira necessidade que se impõe é a derrubada da parede que separa a sala de aula, onde exercitamos nosso corpo, do mundo exterior, onde vivemos nossa vida cotidiana*” (VIANNA, 2018)

“*A vida, o mundo e o homem manifestam-se por meio do movimento*” (VIANNA, 2018, p.19)

A dança deve ser “*vivida como um caminho de autoconhecimento, de comunhão com o mundo e de expressão do mundo*” (idem, p.18)

“O corpo: castigado desde o princípio. Massacrado na escola. O corpo negado em tudo” (idem, p.22-23)

“Em geral, mantemos o corpo adormecido. Somos criados dentro de certos padrões e ficamos acomodados naquilo. Por isso digo que é preciso desestruturar o corpo; sem essa desestruturação não surge nada de novo. [...] Todos sabemos que o corpo existe, mas sabemos intelectualmente. [...] O que proponho é devolver o corpo às pessoas” (idem, p.77).

“Quando podamos a expressividade de nosso corpo, impedindo que respire, estamos cortando nosso cordão umbilical com o mundo” (idem, p.71)

A expressão do corpo é tão importante quanto a respiração, sendo ambas vitais.

Na TKV é referida a todo momento a ideia de espaço corporal:

“Quando trabalhamos o corpo é que percebemos melhor esses espaços internos, que passam a se manifestar por meio da dilatação. Só então esses espaços respiram” (idem, p.70)

Ideia de espaço corporal - Respiração – Articulações – A respiração é importante não só para o trabalho, mas para a vida. No entanto, no trabalho com a TKV não há que se focar na respiração, com dizeres “Respire!”. O pensamento é sempre para “abrir espaços”, principalmente no que diz respeito às articulações, para que o movimento possa fluir sem entaves, sem endurecimentos. A respiração embora vital, não pode se tornar um comando para que também ela não seja endurecida, pelo contrário, ela deve ser natural, e profunda e para que isso ocorra, os espaços corporais são fundamentais para que o ar possa também passar livremente, por isso o trabalho foca na abertura de espaços, para que nestes se possa respirar profundamente.

Importância da consciência corporal, do tônus e da tensão, as oposições no movimento, as espirais, a relação com a gravidade, com o espaço, com a vida.

Relação com o tempo na TKV: É extremamente importante, principalmente aquela com o tempo interior. O tempo interior transcorre através da processualidade do trabalho, já que a presença demanda o desprendimento do tempo contado no relógio, este que não permite a experiência, pois é rápido e contabilizado/monetizado. Assim, a atenção na interioridade permite deliciar-se somente com aquilo que se está fazendo no momento, sem pensar em outras demandas, em problemas, sem estar afincada nas angústias. Por este aspecto, não há a angústia

por um resultado pré-determinado, pois os direcionamentos vão sendo dados pelo próprio processo. Por este motivo, Klauss diz que: “*Procurar a pérola sem-intenção é a chave do mistério*” (idem, p.50)

“*A dança – como toda arte – tem elementos internos, subjetivos, pessoais*” (idem, p.62). Isto revela o estar no mundo. Estar presente, ativando a presença no espaço, tocando-se, ouvindo-se; calando-se para ouvir.

“*A obrigatoriedade da observação me faz mais vivo, me faz ouvir mais, me faz olhar com atenção...*” (idem, p.74)

A criação de espaços tem o intuito de possibilitar a expressão das alternâncias, das oposições, pois assim o movimento é gerado.

Criar espaço para as alternâncias. Oposições. – As oposições geram movimento

Referência à psicossomática: É trazida à baila como o modo com que as pessoas se sentem, é refletido em seu corpo, modificando sua postura e até sendo gerador de doenças em inúmeros casos. - Musculaturas da emoção. Quando ficamos tristes, introvertidos, comprimimo-nos, o peitoral se fecha, enrolamos a coluna. Ao contrário, extasiados, felizes, expandimo-nos, abrimos espaços, certas vezes até tendemos a ficar mais tensos do que o necessário, isto é, os músculos ficam hipertônicos, enrijecidos.

“*Só depois de nos sentirmos presos saboreamos o exato sabor da liberdade*” (idem, p.81)

Todas as citações a seguir encontram-se no Capítulo 2, intitulado *A técnica*, e compõe o livro *A dança* (2018) do autor Klauss Vianna. Nesta parte, Klauss descreve amplamente os princípios do trabalho realizado pela TKV.

“*Acredito que meu método de trabalho tenha começado a surgir no momento em que vi meu filho nascer. Achei tão duro, tão violento vê-lo nascendo e logo em seguida ser afastado da mãe... De alguma forma percebi que ali começava a interromper-se o fluxo natural das coisas, mas, por paradoxal que possa parecer, era impossível conceber a vida e o próprio nascimento sem qualquer violência. Nesse momento, tornou-se claro que o mesmo processo ocorria em nosso corpo, da superfície da pele até o sistema nervoso, num movimento contínuo em que*

nascimento, vida e morte confundiam-se como um jogo de forças ao mesmo tempo opostas e complementares. Ai deveria residir a essência de qualquer trabalho que propusesse recuperar a percepção da totalidade do corpo [...]” (idem, p. 98)

Violência nesse caso diz respeito a ter de fazer escolhas e aos limites que é preciso transpor para que o movimento, o deslocamento de certos lugares aconteça. É preciso que perturbações aconteçam para que emergam vidas diferentes.

Na TKV, utiliza-se muito a dissociação de partes do corpo como meio de trabalho, pois ela intenta recuperar a percepção da totalidade.

“Obviamente, a todo instante somos submetidos a uma série de condicionamentos sociais e culturais. De acordo com a lógica e a disciplina de um mundo orientado para o trabalho, somos levados à mais completa imobilidade e a desempenhar uma forma mecânica de gestos. O universo da produção é hoje um universo de trabalho alienado, no qual também o corpo é submetido a um conjunto de práticas de domesticação social. [...] Nesse sentido, um corpo livre de condicionamentos e dono de suas expressões em alguma medida revela-se um incômodo à ordem social existente, uma vez que busca recuperar a percepção da totalidade dentro de uma sociedade fundada exatamente na fragmentação” (VIANNA, 2018, p. 126 – 127)

Importância do olhar: *“É também por meio do olhar que mostro a necessidade de relação com o espaço. O espaço é limitante e é necessário conviver com ele, aprender a olhar os limites da sala e além da sala. Essas diferentes intenções geram diferentes reações musculares, e é isso que me interessa mostrar” (VIANNA, 2018, p.141)*

Vianna (2018) afirma que seu trabalho *“busca dar espaço para a manifestação do corpo, com os conteúdos da vida psíquica, das expressões dos sentidos, da vida afetiva. Não é possível negligenciar ou esquecer tais coisas” (p.150)*

Em *Outros caminhos de dança (2018)*, livro de Cora Miller Laszlo, a autora afirma que *“o foco da aula é no desenvolvimento da autonomia e da singularidade de cada aluna, no desenvolvimento do movimento pessoal” (p.56)*

(sobre a TKV) *“[...] uma técnica de dança e educação somática, pois trata o corpo em sua unidade corpórea, sempre em troca com o ambiente” (LASZLO, 2018)*

“A partir do momento em que se transforma o paradigma de compreensão do corpo, também se modifica o paradigma do entendimento de técnica, que deixa de ser ferramenta que molda o corpo instrumento e passa a ser entendida como provocadora do fluxo de pesquisa” (LASZLO, 2018, p.14)

Pressupostos do trabalho com a Técnica Klauss Vianna

Técnica para a observação de tensões no corpo:

Observação do desempenho das articulações nas posturas e as dificuldades da passagem de um movimento para outro

O problema não está na tensão em si, pois a tensão é fundamental para as pessoas, por exemplo, manterem-se de pé. O problema está no acúmulo de tensões, nas tensões localizadas que restringem a passagem do movimento.

Observar as tensões na sequência de movimentos básicos, a seguir:

Observação: atentar-se às transições de um movimento para outro, nas dificuldades que se apresentam do movimento de agachar para o de sentar, deste para o de deitar, deste para o levantar e deste para o agachar - repete-se algumas vezes a sequência para localizar as tensões corporais)

- Agachar
- Sentar
- Deitar
- Levantar

Os principais pontos susceptíveis de acúmulo de tensão no corpo humano são:

- Língua – as tensões acumuladas nessa parte refletem por todo o tronco – A língua é a porta de entrada e saída das emoções (verbalização das ideias)
- Cotovelo

Observação do corpo

Esta observação não deve se restringir ao âmbito da sala de aula, mas deve ir além: estendida ao cotidiano, deve-se observar enquanto caminha-se, senta-se, agacha-se, deita-se e levanta-se. Assim, uma vez levada a consciência aos movimentos, pode-se torna-los mais simples e mais agradáveis. Perceber o desenvolvimento de hábitos compensatórios que levam ao acúmulo de tensões desnecessárias ao longo da vida.

- Joelho
- Dedão do pé
- Anéis estudados por Reich³²

Retomada das leis naturais que regem toda a existência, por meio do trabalho consciente. Quando estudamos o movimento de um corpo, verificamos que este é influenciado pela presença de outros corpos na sua vizinhança. Essa influência mútua que os corpos exercem entre si no Universo é denominado interação (ação entre). Quando dizemos então que dois corpos estão interagindo, queremos com isto dizer que eles estão trocando ações, ou seja, estão se influenciando mutuamente. Movimentos de contração e expansão são entendidos como movimentos plasmáticos (VIANNA, 2018)

O que observar na relação dos pés com o chão?

- Contato dos pés com o chão
- Posição dos joelhos e quadris (inclinada para a frente ou para trás, ou para os lados...)
- Colocação do tronco em relação às pernas
- Posição da cabeça em relação ao tronco

Percepção corporal a partir de movimentos básicos: [Auto-observação](#)

- Ato de andar – relação que os pés estabelecem com o chão

Sequência para o movimento de andar:

1. Andar e observar o próprio andar;

Perguntas: estou à frente ou atrás das pernas? O tronco está sobre os quadris ou minhas costas me puxam para trás? Minha cabeça pende para algum lado? Um braço balança mais que o outro? O meu corpo vai para a direita ou para a esquerda?

2. Decomposição do andar e reprodução lenta dos movimentos; observar a passagem de uma articulação para outra, de um apoio para outro, tentando perceber que articulação ou musculatura entra em ação nesse ou naquele movimento. Para os

³² REGO, Ricardo Amaral. *Anatomia e couraça muscular do caráter*. [s.d] Reich identificou 7 anéis: Ocular (complexo, compreende cérebro, audição e visão); Oral; Cervical (inclui músculos da fala, deglutição, sustentação e movimentos da cabeça, glândula tireoide); Torácico (caixa torácica e pulmões); Diafragmático; Abdominal e; Pélvico.

movimentos feitos lentamente, precisa-se de mais atenção, já que estes não são de caráter ordinário.

3. Voltar a andar novamente e observar se houve alguma mudança na relação com o chão, na postura ou na sensação de peso do corpo.
4. Reorganizar o movimento de acordo com a percepção, buscando estabelecer uma relação de equilíbrio.

Ainda na sequência do movimento de andar, observar como os pés se relacionam com o chão:

- Os pés agridem o chão?
- Os pés acariciam o chão?
- Os pés pisam e distanciam-se do chão? – Se sim, há abandono ao andar.
- É importante dizer que, o ato da observação do corpo por si só já é capaz de fazer algum tipo de interferência, já que cotidianamente não se está acostumado a deslocar a atenção para tais detalhes.
- Deve-se observar e trabalhar com movimentos simples e elementares, tornando-os o mais consciente quanto possível, como os exemplificados anteriormente: andar, sentar, deitar...
- Se os pés são exercitados procurando abrir os espaços entre os dedos, massageando-os, o corpo inteiro responde a tal provocação e o resultado pode ser sentido até o ápice da cabeça.

Ainda, pode-se explorar diferentes qualidades nos movimentos, sugerindo-se o **balançar**, **sacudir**, **vibrar** ou **flutuar**. Onde, pensa-se da seguinte forma: como é andar balançando? Ou, como é estar deitado e flutuando? É interessante alternar diferentes qualidades para os mesmos movimentos, sempre percebendo como o corpo reage e está em cada uma delas. Quais partes são mais mobilizadas? Deve-se sempre atentar para a presença de tensões desnecessárias, visto que:

O tônus é uma tensão contínua, mas
não incômoda.

“Por isso mesmo, durante a primeira fase do trabalho emprego exercícios lúdicos que, como veremos mais adiante, põem em xeque essa imagem construída na relação com o mundo

exterior. Brincar, saltar, pular, correr livremente vão revelando emoções, sentimentos e uma riqueza de gestos que pareciam perdidos desde a infância” (VIANNA, 2018, p.124)

IMPORTANTE: brincar, saltar, correr, pular!
Permitir-se no trabalho somático

Momentos do trabalho: Subdivisões do Processo Lúdico da TKV – ACORDAR/DESPERTAR O CORPO

São trabalhados sete tópicos corporais no Processo Lúdico da TKV, segundo a sequência abaixo (MILLER, 2005):

- Presença
- Articulações
- Peso
- Apoio
- Resistência
- Oposição
- Eixo global

1. Presença

“Essa atenção para o aqui e agora, para o que acontece no próprio corpo e ao redor de si mesmo, descentraliza os lugares estratificados e cristalizados, pois traz as ocorrências do tempo-espaço.” (PAIVA, 2018, p.79)

Neste aspecto, a presença envolve estar atento àquilo que acontece no entorno e consigo, desenvolvendo interesse para tais acontecimentos. Por isso, para o trabalho com a TKV, vai importar mais a atenção do que a concentração; a primeira tem caráter relacional, ao passo que a segunda leva ao enimesmamento (concentração é estar muito voltado para uma determinada coisa e atenção é a ampliação disso). Em vista de tais explicações, pelo estado de atenção pode-se fortalecer o pensamento de grupo bem como recuperar o entendimento da totalidade dos seres com o mundo.

A parte a seguir consiste no início do trabalho de uma aula em TKV e é descrita na seção “*Na sala de aula*”, no Capítulo 2 do livro “*A dança*” (VIANNA, 2018, p. 135 - 137). Klauss descreve como ele inicia uma aula, a fim de trabalhar a presença.

Sempre começa com uma Roda de nomes, onde incentiva-se o olhar (todos e todas vão olhando para aqueles componentes da roda, conforme vão se apresentando), a troca, o escutar e o jogar com o outro

Segundo Vianna (2018, p. 135 – 137):

O primeiro objetivo do trabalho é **construir a noção de grupo**. Assim, a roda inicial é extremamente importante. Fazer um círculo, sentar-se no chão e falar do que quiserem, da vida, por que estão ali, o que buscam... Aqui inicia-se o processo de sensibilização (daquilo que se espera de uma formação, seja ela em dança, teatro ou em educação). Antes de mais nada, propõe-se o relaxamento para que o trabalho possa fluir a partir daquele momento. No entanto, deve-se relaxar sem se abandonar, sem fugir da sala (por isso a atenção é essencial, devendo-se conservar um mínimo desse estado). Para isso, solicita-se que as pessoas massageiem alguma parte do corpo enquanto falam, buscando reconhecer os ossos. Isso faz com que as pessoas fiquem presentes, ativando seus corpos e descobrindo que existe uma relação entre a verbalização e a descoberta corporal – o toque desperta o corpo para si e para o espaço. Nesse momento, é importante atentar-se para a massagem principalmente nos pés. **Para Vianna, o ponto mais importante do corpo são os pés**; por isso, faz-se imprescindível sentir os pés, a forma, a sensação tátil, as diferentes possibilidades de movimentação dos pés, como transformá-los em algo expressivo, vivo, sensual. Ao massagear os pés, deve-se verificar os espaços que existem entre os dedos, os **entrededos**, pois é exatamente aí onde se concentram muitas das tensões. A origem do movimento expressivo está nas musculaturas mais profundas quando se detem na curva do pé, imprimindo, por exemplo, um movimento que lembra o bocejar, o espreguiçar, o cansaço.

Deve-se ter o entendimento do espaço onde se está (seja em casa ou em uma sala de aula) – Atentar para o espaço e para sua presença naquele espaço. Olhar o espaço. Estar no espaço. Não ficar alheio ou a parte de onde se está. Para isso, é importante que os olhos fiquem abertos, já que a tendência nesse tipo de trabalho é o fechamento dos olhos, com consequente distanciamento da dimensão relacional. É necessário que se reconheça os limites de onde se está, até onde se pode ir, o que ainda pode-se explorar naquele espaço. Explora-se também as possibilidades do corpo no espaço, cada pequeno canto, relevo torna-se fundamental para as experimentações.

Neste trabalho, é importante cultivar sempre uma relação com o espaço. Não interiorizar, mas sim relacionar-se com os pares e com o espaço.

Depois da conversa, instrui Vianna (2018, p.137) para que se deite no chão e assim:

Imaginar um giz traçando o desenho do corpo no chão. Nas partes em que o corpo toca o chão, o traçado é mais grosso; nas partes em que o corpo não toca o chão, o traçado é mais fino.

Parte-se do despertar sensorial em relação ao chão, ao solo. Como se percebe o chão? Temperatura? Relação com o corpo? Apoio, deslizar, rolar, entregar-se ao chão.

- ✚ Intensidade da respiração;
- ✚ Temperatura;
- ✚ O que estão sentindo;
- ✚ O que não estão sentindo;
- ✚ O que é agradável;
- ✚ O que não é agradável.
- ✚ Atentar para o contato, a pele, a roupa, para ampliar a atenção consigo.
- ✚ Atenção, observação (observar a respiração e deixar que o ar penetre fundo no corpo)

Tipos de movimento articular

Movimento total:

Movimentos do corpo todo que mobilizam todas as articulações, tais como: sentar, deitar, agachar, levantar

Movimento parcial:

Movimento de cada articulação isoladamente (Trabalho de dissociação corporal)

PERCEBER

Depois, deve-se procurar várias maneiras de deitar, sentar, agachar e ficar de pé. Explorar as possibilidades de movimento. Findadas as explorações, voltar a deitar. – Recuperar o lado lúdico do movimento. Buscar o tônus de cada movimento. O tônus é uma tensão contínua, mas não incômoda.

Sempre renovar a escuta do próprio corpo, a percepção do espaço. Olhar. Manter-se acordado. Seguir despertando o corpo...

A presença é a escuta do corpo *em relação*. (MILLER; NEVES, 2013, grifo nosso)

Sozinha, a pesquisadora massageia seus pés, separa seus dedos. Depois deita-se, prestando atenção à sua respiração, ao que está sentindo... Questiona-se: O que sente quando deita no chão? No chão que há muito não deitava, em que há muito nem pisava descalça... O que este chão desperta-lhe?

2. Articulações

O que são articulações? As articulações são encontros entre ossos e funcionam como as alavancas do corpo. Nesses encontros existem espaços, que possibilitam os movimentos (MILLER, 2005)

Descobrir quais são as articulações e tocá-las.

- Articulação dos dedos dos pés
- Articulação do tornozelo
- Articulação do joelho
- Articulação do quadril
- Articulação da coluna (lombar, torácica, cervical)
- Articulação do ombro
- Articulação do cotovelo
- Articulação do punho
- Articulação dos dedos das mãos
- Articulação da boca (Articulação temporomandibular – ATM)

Explorar as possibilidades de cada articulação e perceber a independência dos movimentos.

Diferenciar o movimento de perna, do movimento de bacia; o movimento do ombro que é diferente do movimento de braço... e assim por diante.

Pode-se ainda transitar entre os diferentes níveis (baixo, médio, alto) percebendo o corpo e o uso das articulações para executar cada movimento. Baixo, médio e alto referem-se à proximidade ou à distância em que o corpo todo está em relação ao chão: assim, quanto mais baixo, mais próximo ao chão, ao passo que, elevando-se do chão, vai-se mais alto. O nível intermediário compreende a transição entre baixo e alto.

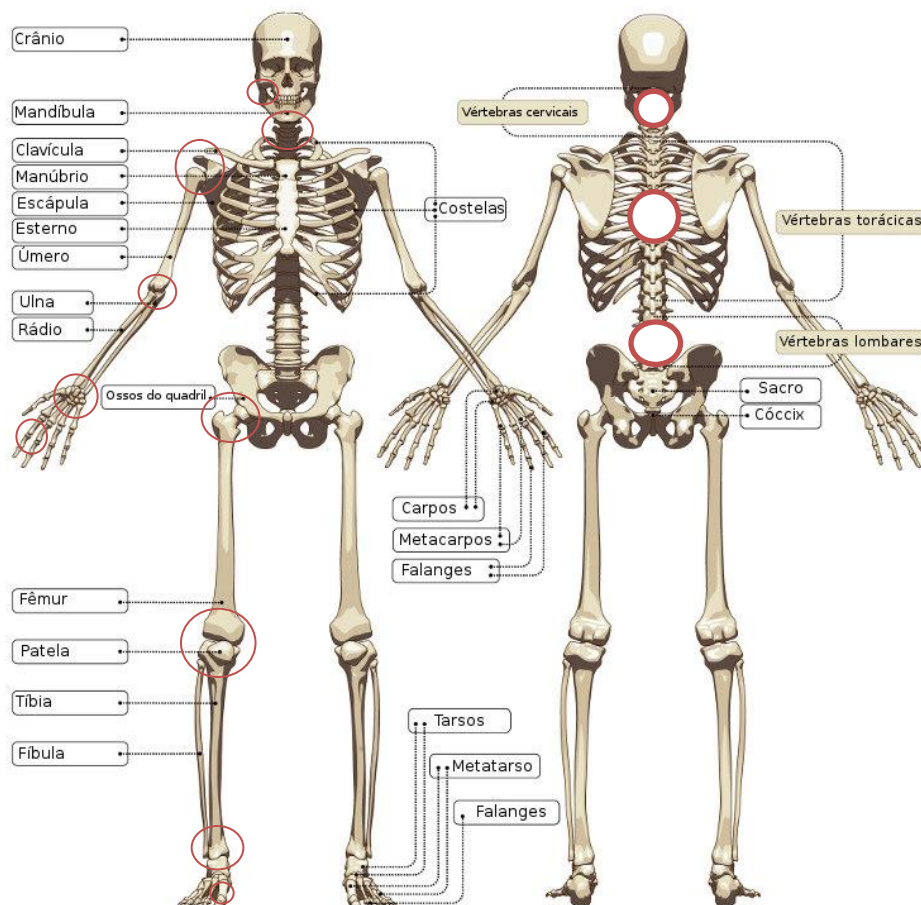
O estudo das articulações promove a abertura dos espaços, diminui as tensões dos movimentos, destrava os fluxos energéticos. Nessa parte, enfatiza-se o estudo do esqueleto e dos ossos. **Abre-se espaço para que coisas possam acontecer.**

Reconhecimento das dobradiças do corpo, visando ampliar os espaços articulares

Sabendo-se que as articulações são encontros entre os ossos, no desenho a seguir, através dos ossos que aparecem enumerados, verifica-se também tais dobradiças destacadas em vermelho.

Obs.: Nem todos os encontros ósseos foram marcados por compreenderem articulações com pouco ou nenhum movimento, não sendo significativas para a TKV.

Figura 1: Ossos do corpo humano (marcações nossas)



Fonte: BiologiaNet

3. Peso

Entrega, impulso, fluência (Três qualidades do uso do peso para Jussara Miller, citada por Lazslo, 2018, p. 68)

O entendimento do peso do corpo é extremamente importante para a transição entre o estudo das articulações e dos apoios, para que se possa efetuar a transição entre *tensão muscular* para *atenção muscular*, empregando o tônus muscular adequado para a execução de cada movimento. Atentar para o excesso de tônus em partes que não estão realizando os movimentos. Entender as diferenças existentes entre peso x tensão e peso x leveza (MILLER, 2005) para não obstruir o fluxo energético do corpo; peso como impulso para transferências e deslocamentos (pêndulo).

É necessário relaxar a musculatura, o que é diferente de abandoná-la (PAIVA, 2018); sentir o peso do corpo no chão, deitado.

Relaxamento: alívio de tensões desnecessárias; fundamental para colorir o movimento, conferir leveza e fluidez a ele (MILLER, 2005)

Utilização do peso do corpo para se opor à gravidade e dar leveza ao movimento (LASZLO, 2018); observação das partes que se relacionam com as articulações.

Consciência do relaxamento no movimento e na pausa, quando uma movimentação sem tensões e sem esforços desnecessários.

Tipos de apoio

Apoio passivo – Não exerce pressão sobre o apoio;

Apoio ativo – Exerce pressão sobre o apoio a partir da lei de ação-reação; Ativa-se a musculatura; no apoio ativo, usa-se o chão como base de suporte, despertando um estado de atenção muscular, de prontidão, de estado de presença.

4. Apoios

O chão passa a ter um papel importante para a mudança de nível e entendimento dos apoios: como o corpo está apoiado e possibilita a mudança de nível? Atentar às mudanças de posição; trabalho de transferências de apoio. Pensar a partir da lei da gravidade e, portanto, ação-reação: mesma intensidade, mesma direção e sentido oposto. (Terceira Lei de Newton)

Trabalhar a passividade ativa: mesmo parado, estou vivo. Estimular a percepção dos movimentos peristálticos e involuntários, principalmente a respiração.

Apoios: utilizar o chão como impulsionador do movimento. Possibilidades de movimento: espreguiçar, sentar, deitar, ajoelhar, levantar-se; *“eu empurro o chão e o chão me empurra!”* *“Empurrar o solo a partir dos diversos contatos que se estabelecem com o chão, provocando uma força reação em sentido oposto”* (PAIVA, 2018, p.86)

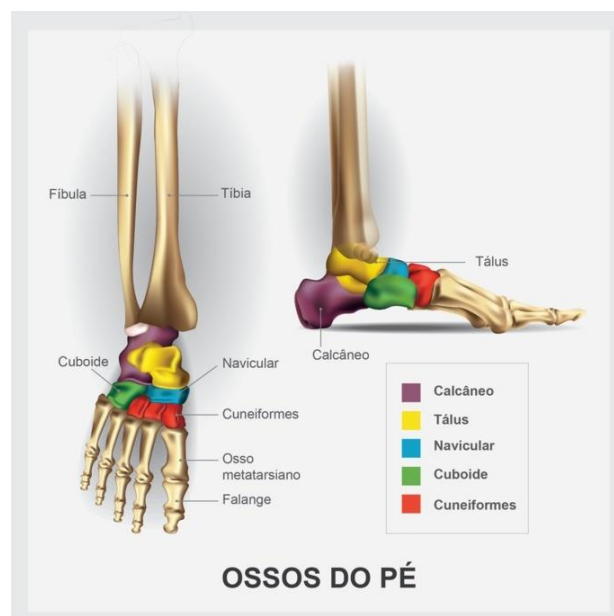
Perceber como há crescimento a partir do momento em que se entende e se utiliza os pontos de apoio...

Conscientização dos vários pontos de apoio no chão

Trabalhar a base: PÉS

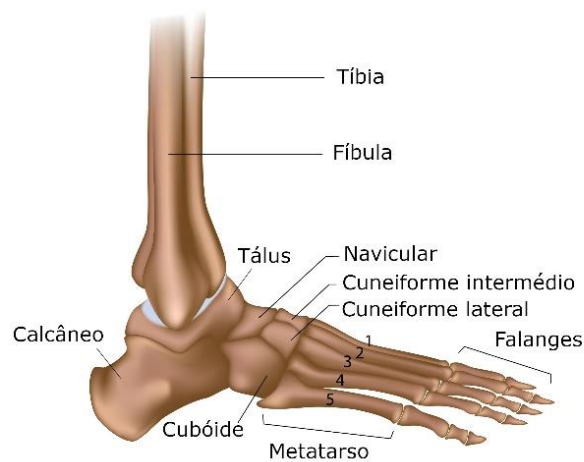
- Triângulo dos pés – Apoio do calcânhar, do primeiro metatarso e do quinto metatarso

Figura 2: Ossos dos pés (Visão frontal)



Fonte: OSSOS DO PÉ, 2022

Figura 3: Ossos do pé (visão lateral)



Fonte: MELATTI, 2022

O estudo do caminhar, da marcha – Descoberta da relação dos pés com o chão

Propriocepção – perceber as diferenças entre hipotonia (tensão muscular aquém da necessária), hipertonia (tensão muscular além da necessária);

Estar com os pés de fato no chão, não levantar!

A transferência de apoios vai transformando aos poucos a movimentação, tornando-a “fácil”, quase sem esforço muscular (VIANNA, 2018)

5. Resistência

A partir do estudo e da diferenciação dos apoios, percebe-se a resistência (MILLER, 2005)

Requer intensidade da força muscular para o movimento

Procurar tônus de resistência

Início do entendimento de tridimensionalidade ao movimento (LASZLO, 2018)

Trabalhar a resistência tanto na pausa (equilíbrio entre antagonistas e agonistas) quanto no movimento (posto que quando um músculo vai, outro age na direção contrária) (PAIVA, 2018)

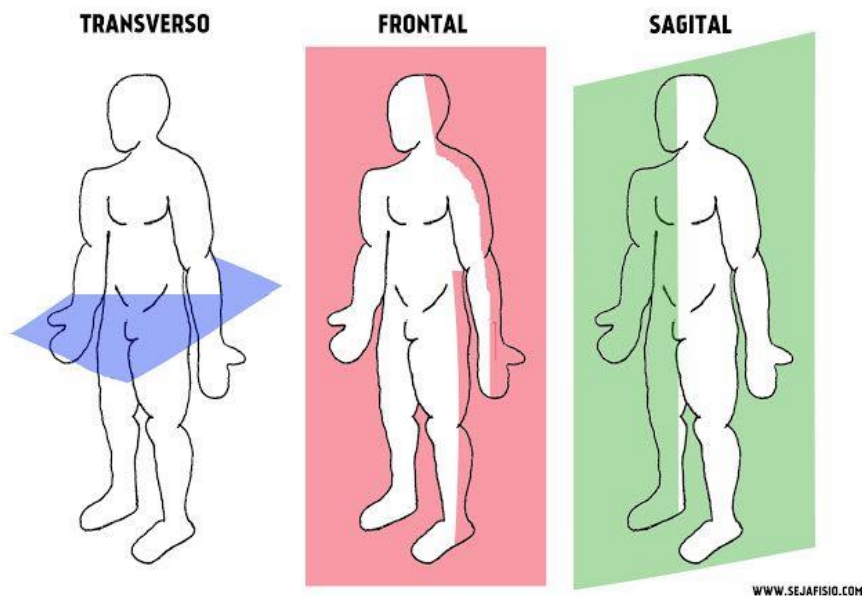
Trabalhar a resistência em contato com o chão, com a parede, com o outro; a força de resistência cria a presença, não deixa o corpo abandonado.

6. Oposição

O trabalho de oposições é o que gera o movimento. Deve-se pensar em ossos, em articulações, pois eles geram projeção e alongamento; pensar em músculos poderia trazer tensões desnecessárias ao trabalho. Entender o corpo a partir de sua tridimensionalidade, pelos três planos anatômicos: plano transversal (parte superior e inferior); plano sagital (dois lados, direito e esquerdo); plano frontal (parte anterior e posterior, frente e atrás) (MILLER, 2005)

Foco na expansão e projeção do movimento (LASZLO, 2018, p.74)

Figura 4: Planos anatômicos do corpo humano



Fonte: CANAL EDUCAÇÃO, 2020

Laszlo (2018) trabalha com estímulos de projeção e finalização do movimento e também dá ênfase ao trabalho com alongamento.

7. Eixo global

Centralização do corpo – de onde partem os movimentos

Trabalho com três esferas do corpo e coluna vertebral (crânio, caixa torácica e pelve)

Aproximação, distanciamento e torção

Organização de um eixo em relação à gravidade

A partir do estudo dos tópicos anteriores, chega-se ao entendimento do eixo global relacionando gravidade e equilíbrio.

Alinhamento ósseo – Inicia-se pelos pés e vai-se até a cabeça– Os pés são as raízes da árvore humana.

Alinhamento da coluna vertebral – Não é rígida – É sinuosa e permite adaptação em inúmeras posturas (MILLER, 2005)

Para uma breve experimentação da TKV a partir do olhar da pesquisadora:

Sentar com os ísquios bem apoiados no chão

Massagear os pés. Pé direito primeiro e depois o pé esquerdo. Reconhecer o **triângulo de apoio** dos pés enquanto a massagem é realizada. Esta área fica entre o metatarso do dedão, calcâneo e metatarso do dedinho. O desenho a seguir mostra a referida área:

Figura 5: Triângulo de apoio dos pés



Fonte: FACEBOOK, 2018

Abrir os dedos dos pés... entrelaçar os dedos das mãos com os dedos dos pés, para abri-los. Fazer massagem nos entrededos.

Na sequência, com as mãos fechadas, fazer uma pequena percussão nos pés, passar pelo calcâneo, metatarso. Tibia e fíbula. Percussão nos joelhos, nas coxas. “Tirar”: passar as mãos como se tivesse tirando algo. “Espanando as partes do corpo”. Explora-se o tato. O autotoque. Fazer percussão na lombar. Fazer isso nos dois lados do corpo. Notar a diferença que existe entre o pé massageado e o não-massageado. Estar atento para onde se fez a percussão e o lado em que ainda não foi realizada a percussão. Há diferença entre os lados?

Depois disso, deitar no chão e ir espreguiçando, bocejando, chegando neste chão. Aproveitar o momento no chão. Expandir, torcer, encolher e expandir novamente. Quando for expandir, expandir bastante, esticaaar. Se tiver vontade de sonorizar algo, ficar a vontade para fazê-lo. Ir repetindo o espreguiçamento. Acordar, acordar e espreguiçar até sentir que é o bastante. Fazer uma pausa, deixando os braços e as pernas soltas. Ficar com a barriga para cima, com a cabeça alinhada com a coluna vertebral, sem pender para nenhum lado. Joelhos e calcanhares alinhados com os ísquios, braços lateralizados com as palmas das mãos voltadas para cima. Neste momento, pode dechar os olhos ou deixa-los semiabertos... Nessa entrega ao chão, perceber-se. Percebe como se está, como se sente. Observar também os movimentos desta pausa, porque há muitos movimentos acontecendo... Observar se consegue nota algum movimento peristáltico, de digestão. Observar o movimento da respiração. Perceber o ar que entra e sai. A respiração ela já acontece o tempo todo, então não há necessidade de orientar a respiração, é só mesmo perceber neste momento que ela está acontecendo. Tentar perceber as batidas do coração, o movimento do sangue correndo pelas veias. Depois disso, dirigir a atenção para o que está acontecendo ao redor, percebendo o silêncio... se houver silêncio no ambiente em que se está. Tentar identificar os movimentos e os sons do entorno. Sentir os que estão mais próximos, e depois ir ampliando a atenção até conseguir captar um som distante de onde se está. Ir voltando a atenção para si e percebendo como estão as articulações nesta pausa, começando dos dedos dos pés, metatarsos, tornozelos, joelhos, coxofemoral, depois região lombar, torácica, cervical, ombros, articulação escapulo-umeral, articulação dos cotovelos, punhos, metacarpos, as articulações dos dedos e por fim a articulação temporo-mandibular. Relaxar a língua, os lábios. Perceber o peso no chão, sendo que se está a favor da gravidade. Nesta relação, como o chão é percebido por você? A temperatura, se está quente, frio... a textura, liso, rugoso, se há elevações, irregularidades. Aquilo que é agradável nesta relação, o que é desagradável, o que desperta você

nessa relação. Fazer um mapeamento, investigando quais partes do corpo tocam o chão e quais não tocam, quais as partes em que a pele toca o chão. Fazer o mapeamento começando lá dos pés e ir subindo, para rastrear especificamente quais as partes que estão em contato direto com o chão. Imaginar um giz traçando o desenho do corpo no chão. Nas partes em que o corpo toca o chão, o traçado é mais grosso; nas partes em que o corpo não toca o chão, o traçado é mais fino. Depois tenta visualizar como fica o desenho do corpo no chão.

E ao passo que o mapeamento é realizado, o corpo fica mais entregue ao chão. Soltar as articulações. Caso durante o processo percebe-se que há um lugar mais enrijecido, mais tenso, solta-se este lugar, para ceder à gravidade. Ficar mais um pouco nesta posição. Agora suavemente levantar. Escolher um lado, direito ou esquerdo, e ainda deitado (a), virar-se de lado, e bem devagar, ir levantando, encaixando vértebra por vértebra da coluna, sendo que a cabeça é a última a chegar. E é bem devagar, sem fazer nenhum movimento brusco. Depois de ficar de pé, soltar o corpo todo. Dar uma pequena sacudida.

Movimentar cada articulação, começando dos pés, e seguindo a partir dos dos pés, tornozelos, joelhos, quadril, coluna lombar, torácica, cervical, ombros, punhos, cotovelos, e articulação temporomandibular (ATM – articulação da boca)

Como cada articulação pode se mover? Investigar as possibilidades de movimento de cada articulação. Girar, lateralizar, para frente e para trás.

Depois de experimentar os movimentos das articulações, caminhar um pouco pelo espaço, olhando tudo ao seu redor. Fazer uma caminhada lenta enumerando tudo o que se vê. Parar um pouco e perceber como se está nessa pausa. E agora, **como você se sente?**

Para ir além: outras notas sobre o trabalho

Atenção para partes esquecidas do corpo

Ceder para o chão – pesar no chão

Na educação somática, chega uma hora que os movimentos simplesmente brotam de si, sem nenhum esforço desnecessário. Mas é preciso muito trabalho, um trabalho que trata das sutilezas do corpo e no qual as mudanças ocorrem lentamente.

Soltar as pernas, as tensões, as preocupações

Desabituar: sair um pouco das rotas traçadas cotidianamente e transitar por caminhos que não são habituais

Olhar de verdade, para desanestesiá-lo o sentido da visão e todos os demais

Questionar: há espaço para o movimento em casa? Há espaço para o movimento na escola? Como estão organizados os locais em que passamos nosso tempo? São permissivos ou não para a vida? (*a vida é movimento...*)

A escuta do corpo não é brusca, como muito o que buscamos no cotidiano atualmente. Somos extremamente excitados, e isso não quer dizer que sejamos sensíveis. A escuta do corpo é muito sutil. E é preciso silenciar para ouvir o corpo, suas necessidades...

Prestar atenção a outras pessoas se movendo, perceber seus corpos, seus diferentes tempos. Como ainda fomentar a padronização de tamanha singularidade?

No trabalho somático, o pouco é suficiente, pois o show, a explosão, são meras ilusões.

Destruir as pequenas tensões. Destruir as portas.

Todos estão dormindo. Só irão acordar depois de muito trabalho sutil. Depois de sensibilizar as partes que dormem.

Sentir como se está hoje é entender até onde se pode ir e, ao mesmo tempo, como pode se desafiar.

As sensações vão emergindo e vão se modificando dentro da própria experimentação.

É bom deitar e relaxar sem necessariamente estar exausto (a). Deixar todas as preocupações simplesmente cederem à gravidade e escorrerem para o chão.

Atentar para o tônus quando se inicia o trabalho – o baixo tônus pode significar a dificuldade de entrega. Ao passo que o excesso de tônus pode representar ansiedade, ou perfeccionismo.

“Os movimentos circulares são os mais relaxantes para o corpo, pois liberam as articulações e os grupos musculares. O movimento circular deverá sempre procurar o caminho da espiral” (VIANNA, 2018, p.112)

A técnica não é um fim, ela é um meio (VIANNA, 2018)

Trabalho de expansão e recolhimento/contração. Mobiliza a coluna vertebral (a cabeça faz parte por está ligada à coluna cervical) e o corpo todo (LASZLO, 2018)

Atentar-se às diferenças de flexibilidade, percepção e sensibilidade entre as partes anterior e posterior, inferior e superior, direita e esquerda. Quais diferenças são percebidas? Que posturas e movimentos cotidianos favorecem ou não a flexibilidade em determinadas partes do corpo?

Deve-se atentar também para o espaço em que se está inserido e na relação do corpo com o espaço. Reconhecer os limites e possibilidades do espaço.

A parte mais importante do corpo são os pés, pois são a base, a raiz.

Os pés no chão englobam vários significados: A terra, a tradição, o enraizamento, fixação e criação de vínculos.

Cada esforço empreendido sobre uma parte isolada do corpo (a partir da dissociação) repercute por todo o corpo, tornando possível recuperar a percepção da totalidade. (MILLER, 2005)

Olhar e espaço: Indagar: Como o espaço limita ou potencializa a movimentação? O que pode ser percebido na relação com o espaço? Quais detalhes podem ser percebidos?

“Insisto que mais importante do que o desfecho do processo é o processo em si, pois normalmente somos levados a objetivar nossas ações a ponto de fixarmos metas e finalidades que acabam impedindo a vivência do próprio processo, do rico caminho a ser percorrido. No trabalho corporal, quando definimos objetivos exteriores a nós, acabamos por converter o processo num meio de alcançar apenas determinados fins e, com isso, perdemos de vista o próprio corpo, tornado assim mero instrumento das nossas vontades e idealizações”
(VIANNA, 2018, p.100)

Sugestão de elementos sonoros para o trabalho: Grupo Uakti e Grupo Experimental de Música (GEM). Ambos são encontrados no Canal do Youtube



Ao final do Processo Lúdico, conquistamos um corpo com maior liberdade de movimento, com capacidade de propriocepção mais desenvolvida, podendo registrar, conscientemente, as sensações de um corpo presente. [...] respeitando os limites de cada corpo, com suas peculiaridades, memórias e vivências.

Jussara Miller (2005)



A brisa

(sobre a narração) “[...] a faculdade de intercambiar experiências”

Walter Benjamin

Certa vez, aconteceu de morar, em terras não muito longínquas, uma garota meio calada. Morava na Terra dos Ipês, um vilarejo florescente na primavera, o qual ficava tão amarelo, que até o sol o reverenciava em sua cor. Estava localizado bem na linha do horizonte, exatamente onde o céu termina para começar alguma coisa.

E começava a surgir bem de longe, bem naquela direção, a menina - alta, com certos modos desajeitados – vinha ou ia em sua caminhada de passos largos. Dava um passo largo de cada vez e, desorganizadamente, seus braços nem sempre acompanhavam os pés, e flutuavam por instantes intermináveis no ar. Com algum embaraço, eram jogados os braços: um, depois o outro. Um, e outro. Além deste movimento nada gracioso, ao longe podia se ver que era aquela menina vindo, também por outro motivo: os sapatos. Um par de pretos e brilhantes que nunca tirava do pé. Tinha nascido com eles e, conforme crescia, os sapatos alargavam-se junto.

Com desventura, a cabeça estava sempre abaixada e seus longos cabelos castanho-escuros pendiam em direção ao chão. Vez ou outra era possível aos observadores curiosos da cidade identificar algum pensamento que sobressaltava em seu rosto, algum desejo ali estampado. Ou seus sonhos incompletos, pensavam. Mal sabiam eles que não eram sonhos, pois ela não sonhava. Desde que seu corpo se colocava em horizontal na cama, tudo permanecia tão escuro, como uma noite interminável.

Assim, sempre vinha pelos mesmos caminhos, balançando o corpo da mesma maneira desajeitada, supondo ser o espaço do pequeno vilarejo todo seu, mesmo não encarando os olhares vindos das janelas.

A jovem não gostava de ler e nem de escrever, e jamais contara isso a ninguém, guardava o segredo em sua quietude. Ela gostava mesmo era de deixar sua mente viajar por aí, ancorada frequentemente em sonhos impossíveis. Ou, em termos mais apropriados para a situação, pensamentos giratórios em torno de ideais. Tinha de antemão tudo pré-definido: como a videira

mais formosa deveria ser, quantas folhas por vez as formigas deviam carregar, até quantos centímetros a cabeça de seu bebê teria de ter, caso um dia tivesse um. Definia o número de casas ideal para cada rua e com frequência olhava seu relógio para não se atrasar em direção a lugar nenhum. Mas, nunca de fato olhava para nada, nem sentia. Se alguma vez tivesse olhado, teria descoberto nada estar em conformidade com seus ideais, nem mesmo ela própria.

Um dia, vindo pelo mesmo caminho de sempre, notou haver uma pessoa estranha em seu caminho. Todavia, não porque olhara. Ousadamente, tinha sido colocado um pé bem à sua frente, fazendo-a parar. Era um pé grande, com dedos bem abertos. Estavam descalçados e firmemente apoiados no chão. Devido a isto e um pouco curiosa com a situação, foi subindo seu olhar até encontrar o de uma figura mediana, magra, idosa e com cabelos esvoaçantes na leve brisa que batia. Podia-se ver que era um senhor, embora aparentasse jovialidade em seu semblante. Com um sorriso, ele disse seu nome:

- Olá, cara menina, meu nome é Klauss e sou um andarilho.

Após a resposta simples do senhor, a garota ousou fazer-lhe uma pergunta, a primeira em muito tempo desde que nascera:

- Mas senhor, como podes andar por tantas terras com os pés descalços?

- Oh minha menina – ele respondeu, muito pacientemente e com um olhar cintilante – eu prefiro assim, pois saiba que os pés são uma das partes do corpo mais sensíveis. Assim, consigo sentir as texturas, as temperaturas, e é dessa forma que sinto verdadeiramente os lugares pelos quais passo. Tudo começa por eles.

Um longo silêncio ficara entre os dois. De repente, o senhor continua:

- Tenho observado você a vários dias e só hoje você me viu porque coloquei o pé à sua frente. Gostaria de saber o que você carrega em suas costas.

A menina, sem entender muito bem a pergunta, diz, timidamente e voltando seu olhar novamente para baixo:

- Não carrego nada.

- Mas parece tão pesado.

Sentindo um desconforto com as afirmativas do senhor, ela vai tentando logo endireitar a postura. O senhor intercede:

- Não comece por aí - tocando as costas da garota -, lembre-se dos pés.

Naquele instante, nada dito por aquele senhor Klauss fazia sentido para ela.

Desconcertada, novamente, volta seus olhos para baixo. Klauss, notando sua atitude, ainda insiste:

- Levante seus olhos, minha querida, olha para o que existe ao seu redor. Olhe para além. Mire lá, lá na linha do horizonte.

A cada instante passado naquela conversa, com mais silêncios do que falas, o velho voltava seu olhar para a menina e depois para a linha do horizonte, como se lá estivesse algum segredo.

Subindo novamente seu olhar, e com uma expressão de quem está procurando respostas, a jovem o intercepta. No entanto, muito sábio, ele explica:

- Não procure respostas em mim, ouça o que você tem a dizer.

Com essa última frase, o senhor Klauss começou a se afastar. Foi caminhando e, embora leve, tinha os pés firmemente apoiados no chão, a coluna esplendidamente alinhada, parecendo saber exatamente o que fazia. E, quando nada mais poderia ser esperado daquela situação tão incomum, ele começou a dançar. Foi seguindo seu caminho dançante até que, no ponto em que ele estava prestes a desaparecer, engolido pela magia do horizonte, deu uma cambalhota! Aí então, desapareceu.

Surpreendentemente, a jovem, a qual nunca olhava para nada, nunca se interessava por ninguém, acompanhou toda a cena até seu desenrolar. Naquele momento apresentado para ela, sua expressão era outra. Os olhos reluziam. A boca entreaberta. Se alguma mosca passasse por ali naquele momento...

Depois daquilo tudo, estranhamente, a rua pareceu mais larga. Os ipês nas calçadas, mais amarelos. Os sons ecoavam forte em seus ouvidos e melodiavam variadas canções. O encontro com aquele senhor, saberia algum dia, tinha acordado algo dentro da menina. Muitos

outonos e invernos se passaram depois daquela ocasião. Até que, um dia, voltando para casa, a passos largos, e os sapatos negros brilhando à luz do sol, sentiu uma leve brisa bater.

Ao chegar à casa – a única com paredes cor-de-rosa em toda a vila -, sentou-se sobre sua cama, pensativa. A cama era bastante alta, de estética rústica e sobre ela repousava um colchão duro, com estrutura interna de madeira, bruta - tal como a menina. Indo em direção aos pés, sutilmente, começou a desamarrar os cadarços dos sapatos. Tirou um pé, depois o outro. Pela primeira vez na vida, tirara seus sapatos pretos e bicudos, jogando-os embaixo de sua cama. Mal sabia ela que os sapatos jamais iriam ser encontrados depois daquilo.

Finalmente, pôde deitar-se. Quando deitou, entregou-se totalmente e simplesmente adormeceu. Foi quando tudo em sua casa começou a se mover. Todos os móveis pesados e volumosos estavam surpreendentemente dançando. No meio de tudo, ela sentiu ser convidada também a se movimentar. E assim aconteceu. As dobradiças das portas estavam frenéticas e ditavam o ritmo com suas batidas. Logo, bailou livremente com a geladeira, mas estava fria demais para dançar corpo a corpo. Depois, aproximando-se do sofá, foi tirada para valsear, mas teve seu pé quase esmagado. Afastou-se e foi em direção à TV que, ligada, transmitia no interior do tubo pessoinhas que também se moviam em gestos esquisitos. No entanto, como tudo pode acontecer em um sonho, a TV saiu dançando pela janela. A menina, gostando daquilo, continuou a dançar de maneira semelhante. Começando do chão, tentava alcançar as janelas. Estas estavam situadas a uma boa altura do solo, com seus vidros transparentes e sem ser o cemitério de nenhum inseto. Nem quando ficava de pé, ela podia alcançá-las. Precisaria esticar ainda mais sua coluna. Logo que se esticava o máximo, retornava ao chão. E assim foi fazendo durante algum tempo. Até que, novamente no chão e agora bem mais leve do que no início deste conto (ou sonho), cessaram todos os movimentos externos, os móveis paralisaram e seus braços e pernas descansaram em contato com o solo. Houve uma enorme pausa. Os sonhos pararam e o sono transcorreu tranquilo. Entretanto, alguma coisa dentro dela jamais tornaria a dormir.

Quando acordou, percebeu algo diferente. Eis que tinham começado a nascer ipês azuis no corpo da menina. No dedão do pé. Na batata da perna. Eles tinham se espalhado, até alcançarem a cabeça. Bem no topo, estava localizada a maior flor de todas, em um tom de azul tranquilo, bem típico da cor do céu na primavera.

Então, toda adornada, ela saiu de casa, atravessou a cidade, a passos largos, curtos e intermediários, inventando suas próprias rotas e olhando para tudo. Sentiu uma leve brisa tocar seu corpo. Ouvindo sua própria música, movimentou-se nos tons mais azuis que pôde.

Eu estava lá e pude ver quando ela, aproximando-se vivamente da linha do horizonte, onde o céu termina, penetrou completamente em seu azul. Ela havia finalmente se escutado.

4. PONTOS PARA REPARTIR

Para colocar de fato os pés no chão, tal qual fazia a pesquisadora principalmente na infância e mais atentamente quando estava no curso de Artes Cênicas, bem como em outros espaços quando pertencera a grupos de teatro (os quais não foram enumerados neste momento), este estudo comprometeu-se a explorar a Técnica Klauss Vianna em conjunto e entrelaçada a alguns conceitos advindos da Teoria Crítica da Sociedade. Sendo identificada atualmente enquanto educação somática, conforme citado no Capítulo III, compreendendo o indivíduo enquanto soma (unidade corpo e mente), inspira este movimento formativo docente.

Esta pesquisa ousou tentar desvencilhar-se da racionalidade fragmentária e técnica a que os indivíduos são expostos em seus processos formativos, principalmente nos referentes ao campo educacional (escola, Universidade...), ainda mais acirrado na Pós-graduação, onde notadamente reduz-se o corpo a mero meio. Nesta lógica, uma vez reduzido a mero meio, e equivalendo a toda sorte de pensamentos desumanizadores - capital humano, bem, produto, coisa - acostuma-se o indivíduo à insensibilidade, nesses tempos sumariamente pela íntima relação mantida com os aparatos tecnológicos. Ora, este corpo que já vinha sendo reprimido em suas expressões singulares em grande parte dos processos formativos presenciais, sofre ainda mais no ambiente virtual através do contato soberano com a tela, sendo um indivíduo dessensibilizado e alienado de sua humanidade.

Nesse quadro, a exposição a outra perspectiva formativa – o processo lúdico da TKV, em sua qualidade educativa somática - foi um convite para repensar a educação tida, e aquela que, enquanto professora em processo de formação, considerará perpetuar. Em clara objeção ao processo de desencantamento do mundo, a educação pelo trabalho somático, concorre para reatar o sentido de inteireza humana, a fim de que esta possa estar presente e em escuta. Foi assim, um encorajamento para imaginar, elaborar sentidos e movimentos na busca por desbravar somaticamente alguns questionamentos e afirmativas formuladas pelos pensadores da Teoria Crítica da Sociedade e pela própria pesquisadora em sua vida. Logo, o contato com a técnica cujos princípios têm berço em áreas artísticas, especificamente dança e teatro, com uma maneira muito autêntica de questionar também o ensino, fez com que fosse possível vislumbrar outra perspectiva para a formação docente, por um caminho não muito pesquisado, embora muito próximo, por levar em conta o corpo e suas expressões.

Por isso, a perspectiva formativa apresentada, sobretudo em um momento histórico tão complexo (sanitariamente, politicamente...), vitalmente tornou possível à pesquisadora-professora ao longo de seu processo formativo no Mestrado Profissional em Educação:

Formação de Professores, encontrar um pouco de sua singularidade e sensibilidade e entender que ela não é um indivíduo para escravizar-se na cadeia produtiva pela doutrina do desempenho, isto tornado possível graças à riqueza do trabalho corporal no tocante aos princípios da TKV. De acordo com o criador da técnica:

À medida que tecnicamente vou mudando meus espaços, meu eixo, minha flexibilidade e equilíbrio, trabalho também minha visão de mundo, minha ótica das coisas e das pessoas. Aprender a questionar objetivamente e a observar a si mesmo são as melhores formas de aprendizado (VIANNA, 2018, p.57).

Orientada à abertura de espaços, à abertura das articulações, foi sendo possibilitado o fluxo respiratório em vários aspectos. A ampliação destes espaços, contribuiu verdadeiramente para a emergência de centelhas principiadoras de processos de esclarecimento e de emancipação, despertando o corpo para uma vida mais genuína e polissêmica, favorecendo as experiências intelectuais e estéticas.

Neste ponto, a sistematização e elaboração dos pressupostos da TKV e sua simultânea experimentação no caderno-oficina e narrativa foram um modo potente de investigar outra experiência formativa e abordagem para a pesquisa, uma vez que os conhecimentos foram organizados paulatina e vividamente, em outro tempo diferente do qual impõe o frenesi tecnológico. Através também do movimento dialético da Teoria Crítica, a pesquisadora pode ora se aproximar, ora se distanciar daquilo que estudava somaticamente.

Assim, o interesse por enfatizar a sensibilidade, o acordar do corpo por meio do trabalho de consciência corporal, foi ampliando a compreensão das relações estabelecidas entre as partes do todo - fossem elas ósseas, musculares, afetivas, intelectuais – em escala individual e coletiva. Processualmente, isto foi permitindo vir à tona as fragilidades, as vulnerabilidades, o não-saber, reconhecendo-se aqui o fato do despertar estar vinculado à experiência formativa, pois:

O conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento — das ciências naturais, por exemplo — mas implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade. Para isto se exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada, da identidade nos termos da indústria cultural (MAAR, 1995, p. 24).

No caso deste estudo, a experiência formativa deu-se em contato com o chão. Mas não o chão técnico da escola, da sociedade neoliberal tomado pelo acúmulo de habilidades e técnicas, na busca incessante pela “profissionalização” docente com o enxertamento de informações pontuais. Foi sim um chão permissivo de enraizamentos, o qual deu vida, nutriu, fez brotar, oferecendo-se enquanto apoio. Assim, não é somente o chão da escola que é importante, mas o chão da vida, das vidas, das histórias e das teorias. O chão referido engloba

algumas perspectivas distintas, porém complementares, sendo: primeira, a própria materialidade onde estiveram apoiados os ísquios, onde foram colocados os pés sem sapatos, em contato com as texturas, as temperaturas; segunda, as memórias, construções do eu; os ancestrais, judeus e negros, ambos com carga muito pesada de sofrimento e algumas histórias mal contadas; as referências, leituras, músicas, danças, a própria educação, também o lugar onde se está, onde se vive, fisicamente, geograficamente e sociopoliticamente. Este ser humano, ao relacionar-se com os diferentes sentidos de chão citados, aguçou sua percepção, começou a despertar e, reaviu também o corpo docente em duas acepções: tanto coletivamente, no que essa pesquisa tratou de ecoar algumas angústias deste corpo coletivo e, enquanto corpo vivo, e singular, igual em humanidade a outros indivíduos.

Em função de todo o exposto, na amplitude compreendida do campo formativo docente, ao ser realizada a busca por trabalhos similares, foi notada a incipiência de pesquisas na área do trabalho corporal/artístico, sendo exatamente neste espaço que a pesquisa em questão propôs-se a contribuir para germinar pensamentos mais sensíveis, onde a pesquisadora-professora empreendeu esforços para inspirar outros professores e professoras a trazer à tona suas singularidades e, talvez, sentir sua *práxis* docente de outras formas. Para potencializar os questionamentos, em conjunto ao trabalho corporal e suas ideias intrínsecas, foi trazida à baila a problemática da razão instrumental e do tecnicismo como reguladores dos processos formativos na sociedade contemporânea, emergente das reflexões acerca das tendências sociais observadas por Adorno, a partir do conceito de semiformação (2010), assentado nos pressupostos da Teoria Crítica da Sociedade.

Além de todo o exposto no Capítulo III, duas coisas parecem ter sido importantes para Vianna ao construir seu trabalho: estruturação das aulas, nas quais foram verificados um pensamento crescente (iniciadas com pequenos enfoques em cada tópico corporal e, ao final de cada uma, todo o trabalhado era reunido a fim de explorar as convergências) e atravessamentos (quais concepções deveriam perpassá-las e serem sua base). Por tais motivos, foi percebido um pensamento que ia sendo construído ao longo das aulas, o qual era responsável por enfatizar a processualidade, diferindo do observado no Mestrado Profissional, onde havia a necessidade de apresentar produtos e resultados.

Para mais contribuições, são destacados três momentos/estados encontrados no processo lúdico julgados riquíssimos para a formação de professores e de professoras: roda de conversa ou momento de “chegança”, com autotoque; a escuta do corpo deitado (necessidades, desejos, movimentos internos que nunca cessam – peristaltismo, coração, respiração...) e a ênfase na presença/ no corpo presente (*O que você está sentindo agora? Como percebe as diferenças?*).

De mais a mais, para reforçar tal ideia, é interessante denotar como crítica e autorreflexão são essenciais dentro dos processos de formação dos educadores e educadoras, erigidos a partir de movimento dialético dentro do próprio âmbito educacional. Para isso, é preciso considerar a autonomia dos indivíduos, que perpassa incontestavelmente pelos corpos, por aquilo que tanto é singular, como é transformado pelas forças sociais, econômicas, políticas, culturais.

Evidencia-se ainda, não se poder operar uma espécie de *reset* nos corpos, isto é, apagar todas suas marcas e enrijecimentos, porque as pessoas claramente não são máquinas passíveis de formatação. É por estas marcas que os indivíduos são seres singulares e irreproduzíveis. O intento do trabalho corporal pela educação somática é a sensibilização de partes adormecidas, não somente físicas, considerando inclusive a capacidade de questionar, de imaginar, de criar...

Outro ponto a ser colocada luz, diz respeito à dificuldade em se realizar esta pesquisa à distância, em modo remoto, pois não houve acesso à biblioteca, as conversas com os pares estavam restritas à organização de trabalhos, bem como às aulas, estas que foram concebidas sem o corpo a corpo, ou seja, fazendo falta sim as materialidades fundamentais para uma formação mais humana e sensível.

Em conjunto a isso, em se tratando de uma pesquisa cuja crítica desdobra no contato demasiado com a tela, sublinha-se aqui sobre outro enfoque para se pensar: as possibilidades e potencialidades deste dispositivo principalmente em momentos de cuidado com a saúde do corpo coletivo. Já que, em algumas ocasiões foi percebido seu uso enquanto meio e não apenas como fim, sobretudo nas oficinas em TKV realizadas em âmbito *on-line*. Nesse contexto, o conceito de telepresença começa a surgir em pesquisas e é citado nestas considerações como podendo ser um ponto de partida para futuros estudos circunscritos sobre a tela e formação docentes. Porém, é importante enfatizar que não se pode meramente adaptar-se às condições postas, porque somente este aspecto não contribui para uma formação nos termos discutidos aqui. É necessário haver momentos de diferenciação, pois através destes é possível configurar mudanças na estrutura social.

Como foram demonstradas, as formações de professores no Brasil, interligam-se também à situação do macro contexto mundial contemporâneo, além de estarem inseridas no decorrer da conturbada história brasileira, e emergentes de políticas públicas questionáveis. Nessa lógica, discutir a formação de professores em escala sócio histórica é, sem dúvida, mesmo basilar para a esfera educativa. Para isso, é necessário rever o próprio relacionamento com os sentidos atribuídos ao feito, ao escrito e ao dito, pensando o quão relevante é neste momento contestar as formações contemporâneas, pois ao mesmo tempo em que se faz isso, coloca-se

em evidência tais discussões, advogando em favor de “uma educação dos educadores” (ADORNO, 1995, p.45)

Em suma, concordando com Gatti et al. (2019), as problematizações e o conhecimento dos aspectos históricos da sociedade e da formação de professores devem conduzir à ação transformadora. Diretamente amplia-se a visão dos processos, para poder agir com mais precisão com vistas a alcançar um futuro mais humanizado.

A este respeito, são escritas duas perguntas que podem inspirar pensamentos e futuros estudos: Em que concepção educacional apoiamos nossa *práxis* educativa? Em que concepção estamos sendo formados? Estas perguntas ensejam o debate acerca da função educativa, bem como contribuem para pensar a própria formação do professor e da professora na contemporaneidade brasileira, desvelando tanto as contradições desse âmbito bem como se tornando subsídio para vislumbrar a abertura de outros caminhos formativos.

Perante a tais movimentos, e crescendo do chão com raízes profundas, esta experiência formativa direcionou a pesquisadora a reconhecer o peso de uma educação sensível e voltada para a consciência de si, onde a técnica deve ser sempre meio e o indivíduo considerado em sua totalidade pela acepção somática, isto é, entendido como fim em si mesmo. Afirma-se assim a expressividade do trabalho corporal com a Técnica Klauss Vianna pelo viés da educação somática na formação docente distanciado de noções dicotômicas de compreender o ser humano, manifestando-se nesta pesquisa acima de tudo pelo caráter experiencial e processual com que o conhecimento pode ser encarado: no ritmo de seu próprio desenovelar, onde nada aconteceu de imediato pelo contato do corpo em experiência na TKV e nenhuma resposta foi concretizada. Assim, de modo amplo, a TKV é considerada neste trabalho um *movimento* (pois não pode cessar e nem se enrijecer) em direção à *Bildung*, percebendo-se por todo o estudo e autorreflexão o quão complexo é se desvencilhar das malhas neoliberais.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. Trad. Wolfgang Leo Maar
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria da semiformação. *In*: PUCCI, B.; LASTÓRIA, L. A. C. N.; ZUIN, A. A. S. (orgs.). **Teoria Crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-40.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985. Tradução de Guido Antonio de Almeida.
- ANATOMIA. Introdução I Termos e Planos Anatômicos. Pinterest. Disponível em: <https://www.pinterest.com.mx/pin/829436456356360045/>. Acesso em: 1 fev. 2021.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/?lang=pt#>. Acesso em: 20 mai. 2021.
- BARROS, Camila Soares de. A Técnica Klaus Vianna: por uma micropolítica do corpo profano. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/50265>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política - ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987a. p. 114 – 119 (Obras escolhidas, v. 1)
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. 1ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987b. p. 277 (Obras Escolhidas, v. 2).
- BEZERRA, Fabricio Leomar Lima. Corporeidade e o sab(or)er sensível: outros olhares para a educação. **Plures Humanidades**, v. 16, n. 2, p. 158 – 170, 2015. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/157/153>. Acesso em: 28 fev. 2021.
- BITTAR, Valéria. **Músico e ato**. 2012. 270 f. Tese (Doutorado em Artes). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284459>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- BOLSANELLO, Débora Pereira. A educação somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade somática e tecnologia interna. **Motrivivência**, n°36, p.306-322, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n36p306/19656>. Acesso em: 07 fev. 2022.
- CALORI, Marinês; SOUZA, Lisani Albertini de. Os Pés na Técnica Klaus Vianna. **Revista TKV**, v. 1, n. 6, p. 4-18, 2020. Disponível em: <https://www.revistatkv.art.br/6ed-artigo-calorisouza>. Acesso em: 5 nov. 2021

CANAL EDUCAÇÃO. Anatomia. 21 de Fevereiro de 2020. Apresentação em Slides. 17 slides. Aula da disciplina de Educação Física. Disponível em: https://www.canaleducacao.tv/images/slides/38091_150db28c4461c1b217d07e5ac7a4fa32.pdf. Acesso em: 2 fev. 2019.

CASTILHO, Maria Augusta de; BRITO, Mariana Cavalcante de; LEMOS, Priscila Roberta Alves. Técnica Klaus Vianna X Covid-19: um olhar sobre o movimento em tempos de pandemia. **Revista Interdisciplinar Internacional de Artes Visuais - Art&Sensorium**, v. 7, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/sensorium/article/view/3790>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CRUZ JUNIOR, Antônio Fernandes da; FONTE, Sandra Soares Della; LOUREIRO, Robson. Formação continuada de professores: quando a experiência e os saberes docentes se limitam à vivência. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 197-215, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072014000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 fev. 2021.

DANÇA EM REDE. Cultura e Economia Criativa, 2022. Disponível em: <https://spcd.com.br/verbete/carlos-leite/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1 ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2016, p. 413.

DÉBORA BOLSANELLO. Portal Mud, 2022. Disponível em: <https://portalmud.com.br/portal/colunista/debora-bolsanello>. Acesso em: 9 fev. 2022.

FACEBOOK. Pés saudáveis podologia. 05 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/podo.pes.saudaveis/photos/a.1776604449314680/1801486273493164/>. Acesso em: 12 jul 2022.

FORTIN, Sylvie. Educação Somática: Novo Ingrediente da Formação prática em Dança. Numin - Círculo de Arte, Educação, Saúde e Consciência Integral, 2022. Tradução de Marcia Strazzacappa. Disponível em: <https://arteeducacaoterapia.numin.org.br/educacao-somatica-novo-ingrediente-da-formacao-pratica-em-danca/>. Acesso em: 07 fev. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; DE ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; DE ALMEIRA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p. Disponível em: <https://cfvila.com.br/blog/2019/07/29/livro-professores-do-brasil-novos-cenarios-de-formacao-tem-edicao-atualizada-e-revisada/#:~:text=A%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20%C3%A9,%3A%20novos%20cen%C3%A1rios%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20E%80%9D>. Acesso em: 9 mai. 2022.

GUEDES, Adrienne Ogêda. Sem tempo de *ser* corpo: uma experiência da formação de professores. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v.23, n.2. p. 97 – 105, 2018. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4460>. Acesso em: 5 dez. 2020.

HANNA, Thomas. What is Somatics? **Somatics**, v.14, n° 2, p. 50, 2003. Disponível em: <https://somatics.org/library/htl-wis1>. Acesso em: 2 jan. 2022.

HOLANDA, Jaime Ferreira; LOURENÇO, Robson. O pensamento de Klauss Vianna aplicado à preparação corporal de manipuladores e à confecção de bonecos articulados. **DAPesquisa**, v. 12, n. 18, p. 79-92, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/7546>. Acesso em: 20 jul. 2021.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende; PEDROSA, Neide Borges. Impacto das políticas neoliberais no trabalho docente. *In*: VI CONEDU, 2019, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60747>. Acesso em: 17 mai. 2022.

LASZLO, Cora Miller. **Outros caminhos de dança: técnica Klauss Vianna para adolescentes e para adolecer**. São Paulo: Summus, 2018. p. 128.

LAVAL, Christian. **O ataque estratégico do neoliberalismo à educação**. Blog da BOITEMPO, São Paulo, 30 set 2019. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/09/30/o-ataque-estrategico-do-neoliberalismo-a-educacao/>. Acesso em: 4 mai. 2022.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. *In*: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.

MAFFI, Kátia Milene dos Santos. **Técnica Klauss Vianna: apontamentos sobre a produção cinético-sonora**. 2016. 112 f., il. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21271>. Acesso em: 10 set. 2021.

MASHIBA, Glaciane Cristina Xavier; GASPARINI, João Luiz. Formação de professores: Para além do pensamento tutelado. *In*: XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2013, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10152_5965.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

MATOS, Olgaria Chain Feres. **A Escola de Frankfurt: Luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna. 1993. p. 127.

MELATTI, Juliana. Ossos do pé. Infoescola, 2022. Disponível em: <https://www.infoescola.com/corpo-humano/ossos-do-pe/>. Acesso em: 2 fev. 2019.

MILLER, Jussara Corrêa. **A escuta do corpo: abordagem da sistematização da Técnica Klaus Vianna**. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/bctb/obra.php?cod=17885>
Acesso em: 20 abr. 2020.

MILLER, Jussara Corrêa. **Qual é o corpo que dança? Dança e Educação Somática para a construção de um corpo cênico**. 2010. 155 f. Tese (Doutorado em Artes). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MILLER, Jussara Corrêa; NEVES, Neide. Técnica Klaus Vianna – Consciência em movimento. **ILINX - Revista do LUME**, n. 3, p. 1-7, set 2013. Disponível em: <https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/258>. Acesso em: 6 dez. 2020.

MILLER, Jussara; LASZLO, Cora Miller. Corpos em conexão, corpos em presença. **Manzuá: Revista de Pesquisa em Artes Cênicas**, v. 3, n. 2, p. 95–116, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/manzua/article/view/23207>. . Acesso em: 20 jan. 2022.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, n. 17, p. 39-52. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3g4w8HwbP8XSHVq9qzNDXJp/?lang=pt>. Acesso em: 11 mai. 2022.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v.29, n.110, p. 35-50, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nN7CDXTbrMNHdGMxxcGgHws/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2021.

NASCIMENTO, Marcele da Silva; KRUG, Hugo Norberto. Teatro e a educação física escolar: um diálogo sensível na formação inicial de professores de educação física. **HOLOS**, v. 3. p. 246 – 258, 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2107>>. Acesso em: 6 jan. 2021.

NEVES, Neide. **O movimento como processo evolutivo gerador de comunicação**: Técnica Klaus Vianna. 2004, 114f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4919>. Acesso em: 10 out. 2021.

OSSOS DO PÉ. Toda Matéria, 2022. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/ossos-do-pe/>. Acesso em: 1 fev. 2019.

PAIVA, William da. **Voz, corpo e melodia: A comunicação musical do corpomídia na Técnica Klaus Vianna**. 2018, 98f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-17042019-151201/pt-br.php>. Acesso em: 5 mai. 2020.

- PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; MIGUEL, Aline Cântia Corrêa. “Fazer” (e narrar) experiência na pesquisa e na formação de professores narradores. **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 41-66, 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9270>. Acesso em: 2 nov. 2020.
- PUCCI, Bruno. A experiência estética na formação de professores. **Devir Educação**, v.2, n.2, p. 4-15, 2018. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/108>. Acesso em: 28 fev. 2021.
- REGO, Ricardo Amaral. Anatomia e couraça muscular do caráter [s.d] Disponível em: www.ibpb.com.br > Anatomia_couraca. Acesso em: 28 jan. 2021.
- SEVERINO, Joaquim Antônio. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022006000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 fev. 2021.
- SILVA, Franklin Leopoldo e. Conhecimento e Razão Instrumental. **Psicol. USP**, v. 8, n. 1, p. 11-31, 1997. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365641997000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 28 fev. 2021.
- SURDI, Aguinaldo Cesar; FREIRE, Érica Santiago Moreira; MELLO, José Pereira de. Corpo e saber sensível: pistas para a educação. **HOLOS**, v. 3. p. 363-370, 2016. Disponível em: [www2.ifrn.edu.br > ojs > HOLOS > article > download](http://www2.ifrn.edu.br/ojs/HOLOS/article/download). Acesso em: 2 jan. 2021.
- STRAZZACAPPA, Marcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr/2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005. Acesso em: 26 fev. 2021.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação. Departamento de Educação. Lavras: UFLA, 2016. Disponível em: https://sigaa.ufla.br/sigaa/public/programa/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=2027&idTipo=2. Acesso em: 10 dez. 2020.
- VIANNA, Klauss. **A dança**. 8 ed. São Paulo: Summus, 2018 (Colaboração de Marco Antonio Carvalho)
- VIEIRA, Valquiria Moura. Reverberações Dramatúrgicas: Técnica Klauss Vianna - princípios mediadores do processo criativo. **Revista TKV**, nº1, ano 1, p.58-77, 2017. Disponível em: <https://www.revistatkv.art.br/valquiriavieiramografia>. Acesso em: 16 fev. 2022.
- ZAMBEL, Luciana; LASTÓRIA, Luiz Antônio Nabuco. Educação e emancipação em T. W. Adorno: contribuições para a formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2205–2218, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8794>. Acesso em: 28 fev. 2021.