



Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Mestrado em Educação

RAPHAELA CARVALHO NETO DE VASCONCELLOS

**CONSCIENTIZAÇÃO DO MOVIMENTO E APROXIMAÇÃO: ESTUDO DE
CASO REALIZADO COM PROFESSORES DO 3º CICLO EM ESCOLA
PARTICULAR DE CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ/ BRASIL**

Universidade Fernando Pessoa,
Porto, 2018

Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Raphaela Carvalho Neto de Vasconcellos

**CONSCIENTIZAÇÃO DO MOVIMENTO E APROXIMAÇÃO: ESTUDO DE
CASO REALIZADO COM PROFESSORES DO 3º CICLO EM ESCOLA
PARTICULAR DE CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ/ BRASIL**

Universidade Fernando Pessoa,
Porto, 2018

Raphaela Carvalho Neto de Vasconcellos

**CONSCIENTIZAÇÃO DO MOVIMENTO E APROXIMAÇÃO: ESTUDO DE
CASO REALIZADO COM PROFESSORES DO 3º CICLO EM ESCOLA
PARTICULAR DE CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ/ BRASIL**

Assinatura: _____

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Ana Paula Antunes Alves.

Universidade Fernando Pessoa,
Porto 2018

RESUMO

A importância da valorização do corpo para a aprendizagem tem sido alvo de vários estudos. Considerou-se pertinente analisar se a conscientização do movimento poderia ser instrumento de auxílio à aprendizagem de adultos, promovendo a reflexão da prática didática, gerando mudança de comportamento, maior aproximação entre professor e aluno facilitando, assim, a interação entre docente e discente.

Tendo em conta que, nos dias de hoje, se defendem competências como criatividade, capacidade de comunicação, colaboração e pensamento crítico, acredita-se que este trabalho foi relevante na procura de caminhos que facilitem o desenvolvimento das mesmas. Como o movimento é algo natural a todo ser humano, a conscientização e domínio do mesmo pode funcionar como forma de reflexão e modificação dos estados emocionais, bem como de adoção de padrões de ação mais saudáveis e eficientes.

De acordo com a problemática e os objetivos definidos, adotou-se um estudo de caso de caráter qualitativo, com recurso de entrevistas semiestruturadas e aplicação de um programa com os docentes em horário especial, cujo objetivo era perceber os efeitos da prática das aulas de dança contemporânea.

Dos resultados obtidos verifica-se que a aproximação entre professor e aluno é muito importante para o processo de ensino – aprendizagem, que o movimento é capaz de influenciar essa aproximação e que as emoções influenciam o movimento. O trabalho sobre o mesmo gera diminuição das tensões, maior abertura para a mudança e reflexão sobre o comportamento.

Estes resultados reforçam a ideia de que a arte, enquanto experiência, desenvolve uma gama de capacidades mais estéticas, podendo influenciar a personalidade e o comportamento, a expressão, o pensamento crítico e a socialização. O vasto leque de vivências simbólicas e emocionais contribui, de modo especial, para a transformação. Desta forma, considerou-se que a dança contemporânea é um excelente meio de reflexão e um método capaz de promover aprendizagem transformadora em adultos.

Palavras-chave: Prática Didática; Dança Contemporânea; Reflexão; Aprendizagem contínua; Aprendizagem de adultos.

ABSTRACT

The importance of embodiment for learning has been the subject of several studies. It was considered pertinent to analyze if the awareness of the movement could be an aid to the learning of adults, promoting the reflection of the didactic practice, generating a behavior change, greater approximation between teacher and student, thus facilitating the interaction between teacher and student.

Taking into account that, today, we defend competences such as creativity, communication skills, collaboration and critical thinking, it is believed that this work was relevant in the search for ways to facilitate their development. Since movement is something natural to every human being, awareness and mastery of it can function as a way of reflection and modification of emotional states, as well as adoption of healthier and more efficient action patterns.

According to the problematic and defined objectives, a case study of a qualitative nature was adopted, with the use of semi-structured interviews and the application of a program with the teachers during special hours, whose objective was to perceive the effects of the practice of dance classes contemporary art.

From the results obtained it is verified that the teacher-student relationship is very important for the teaching-learning process, that the movement is able to influence this approach and that the emotions influence the movement. The work on it generates a decrease in tensions, a greater openness to change and reflection on behavior.

These results reinforce the idea that art, as an experience, develops a range of more aesthetic capacities, which can influence personality and behavior, expression, critical thinking and socialization. The wide range of symbolic and emotional experiences contributes, in a special way, to transformation.

In this way, it was considered that contemporary dance is an excellent medium for reflection and a method capable of promoting transformative learning in adults.

Palavras-chave: Didactic Practice; Contemporary Dance; Reflection; Lifelong Learning; Adult Learning.

Conscientização do Movimento e aproximação: Estudo de Caso realizado com professores do 3º ciclo em escola particular de Campos dos Goytacazes – RJ/ Brasil

DEDICATÓRIAS

Dedico esse trabalho aos meus alunos.

AGRADECIMENTOS

Ao longo do desenvolvimento deste estudo foram várias as pessoas que contribuíram para que este pudesse ser concluído. Agradeço, portanto,

à minha orientadora, Professora Doutora Anna Paula Antunes, pelo seu carinho comigo e pelo seu talento em inspirar dando autonomia;

ao meu pai, patrocinador de sonhos, apoiador e admirador incondicional;

à minha mãe, que se desdobrou em mais de mil para que eu frequentasse aulas de ballet, mas que nunca permitiu que a soberba técnica me engolisse;

à minha irmã, merecedora de um prêmio de melhor ouvinte de minhas angústias;

aos novos amigos que essa jornada me trouxe, em especial, Paulo de Tarso Barros, que mudou minha forma de dançar e trouxe ainda mais movimento à minha vida; e Jonathan Carvalhosa, sempre um porto seguro de troca de ideias e motivação;

aos amigos antigos e à minha família, por compreenderem minha ausência;

a toda equipe do Colégio Paulo VI e àqueles que voluntariamente participaram neste estudo, tornando-o possível.

Um especial agradecimento a todos que encontrei rapidamente pelos palcos da vida, pela honra de dividir e conversar sobre esta pesquisa, organizando minhas próprias ideias e recebendo interesse, sorrisos e espanto em troca.

ÍNDICE

I - INTRODUÇÃO	- 1 -
II – REFERENCIAL TEÓRICO	- 6 -
1. O professor	- 6 -
i. Ser professor na contemporaneidade	- 6 -
ii. A capacidade de dialogar	- 7 -
iii. A importância da reflexão para prática docente	- 9 -
iv. Neurônios – espelho, o possível substrato neural do entendimento.	- 11 -
2. Aprendizagem de adultos.....	- 13 -
i. Neuroplasticidade e Aprendizagem de adultos.....	- 13 -
ii. Transformative Learning	- 15 -
iii. Embodiment	- 17 -
3. O Movimento.....	- 19 -
i. Origem do movimento.....	- 19 -
ii. Qualidade do Movimento e esforço	- 21 -
iii. Trabalho do movimento como meio de auxiliar a melhora do ser	- 23 -
4. A Dança como método para aprendizagem transformadora de adultos.....	- 25 -
i. Reflexão a partir da dança.....	- 25 -
ii. Socialização e sincronia presentes na dança	- 27 -
iii. Dança Contemporânea como método de reflexão da ação e melhora expressiva.....	- 28 -
Síntese.....	- 30 -
III – ESTUDO EMPÍRICO	- 31 -
1. População-alvo e Participantes no estudo	- 31 -
2. Perfil da instituição onde se desenvolveu a Pesquisa	- 32 -
3. Descrição do Estudo empírico.....	- 33 -
i. Problemática.....	- 33 -
ii. Questão de investigação	- 34 -
iii. O Objeto de estudo.....	- 34 -
4. Objetivos e Estrutura da Investigação.....	- 34 -
i. Objetivos gerais	- 34 -
ii. Objetivos específicos.....	- 35 -

5. <i>Percurso Metodológico</i>	- 35 -
i. <i>Revisão da Literatura</i>	- 37 -
ii. <i>Diagnóstico</i>	- 38 -
iii. <i>Programa de Intervenção</i>	- 38 -
iv. <i>Reflexão - avaliação</i>	- 39 -
6. <i>Descrição dos instrumentos e procedimentos de recolha da informação e tratamento dos dados</i>	- 39 -
i. <i>Procedimentos para a recolha de informação por entrevistas</i>	- 40 -
ii. <i>Aplicação do Programa de aulas de Dança Contemporânea</i>	- 41 -
iii. <i>Análise de conteúdo</i>	- 42 -
iv. <i>Sistema de Categorização</i>	- 43 -
IV – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	- 45 -
1. <i>Resultados da primeira entrevista separados por tema</i>	- 45 -
i. <i>Resultados para o tema Movimentação em sala de aula</i>	- 49 -
2. <i>Programa de Intervenção</i>	- 54 -
i. <i>Justificativa</i>	- 54 -
ii. <i>Objetivos da Intervenção</i>	- 55 -
iii. <i>Escopo da intervenção</i>	- 55 -
iv. <i>Benefícios esperados</i>	- 56 -
3. <i>Resultados da entrevista aplicada após a Intervenção</i>	- 56 -
i. <i>Resultados para o tema Aulas de Dança Contemporânea</i>	- 56 -
V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	- 63 -
1. <i>Aproximação entre professor e aluno</i>	- 64 -
2. <i>Movimentação em sala de aula</i>	- 65 -
3. <i>Aulas de dança contemporânea</i>	- 66 -
VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES.....	- 69 -
VII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	- 72 -
VIII - ANEXOS.....	- 80 -

INDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Fluxograma de operacionalização do estudo</i>	<i>- 36 -</i>
<i>Figura 2. Mapa de conceitos.....</i>	<i>- 37 -</i>

INDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1. Perfil dos participantes do estudo.....</i>	<i>- 31 -</i>
<i>Tabela 2. Quantidade de alunos e funcionários da instituição.....</i>	<i>- 32 -</i>
<i>Tabela 3. Frequência nas aulas do Programa.....</i>	<i>- 41 -</i>
<i>Tabela 4. Sistema de Categorização</i>	<i>- 44 -</i>
<i>Tabela 5. Frequência das respostas sobre o tema Aproximação entre professor e aluno -</i>	<i>46 -</i>
<i>Tabela 6. Frequência das respostas sobre o tema Movimentação em sala de aula ...</i>	<i>- 50 -</i>
<i>Tabela 7. Frequência das respostas dos professores participantes sobre o tema Aulas de Dança Contemporânea.....</i>	<i>- 57 -</i>
<i>Tabela 8. Frequência das respostas dos professores faltantes sobre o tema Aulas de Dança Contemporânea.....</i>	<i>- 61 -</i>
<i>Tabela 9. Resultados para o tema Aproximação entre professor e aluno</i>	<i>- 64 -</i>
<i>Tabela 10. Resultados para o tema Movimentação em sala de aula</i>	<i>- 65 -</i>
<i>Tabela 11. Resultados para o tema Aulas de dança contemporânea.....</i>	<i>- 66 -</i>

I - INTRODUÇÃO

Compor a melodia de uma época sobre si mesma não é uma mentira completa, mas é apenas uma parte da realidade. Nas notas apocalípticas utilizadas para construir a canção da contemporaneidade, expressões como “sociedade do conhecimento” (Maciel, 2014), “liquidez” (Bauman, 2001), “sociedade em rede” (Siemens, 2006) e “caos” (Bauman, 2010; Morin, 2003), destacam-se na tentativa de ilustrar a lógica de um mundo interdependente e incerto, que flui rapidamente, relativizando formas e valores tradicionais e fazendo reinar a perda de referências sólidas. Como Marx e Engels (1992, p. 12) declamaram há muitos anos atrás, tudo que era sólido e estável se esfuma e os homens são obrigados, finalmente, a encarar com serenidade suas condições de existência e suas relações recíprocas.

O avanço tecnológico, com o desenvolvimento da inteligência artificial e de máquinas capazes de acumular e processar dados muito mais rápido do que o ser humano, provoca questionamentos que parecem saídos de filmes de ficção científica. A condição pós-moderna, marcada pela ressignificação e compressão do espaço-tempo (Harvey, 1992), piora o problema da adoção de comportamentos automáticos e aumenta o caos, que tem se apresentado como a nova realidade para os trabalhadores do conhecimento. O colapso da previsibilidade desafia a ordem (Siemens, 2004) e clama, cada vez mais, por resiliência e flexibilidade. Segundo Morin (2003, p. 54),

A maior contribuição de conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento. A maior certeza que nos foi dada é a da indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento. (...) Aprendemos que tudo aquilo que é só pode ter nascido do caos e da turbulência, e precisa resistir a enormes forças de destruição.

No meio dessa rapsódia caótica, apesar de a maioria dos países ter reconhecido a necessidade de reformar seus sistemas educacionais, o atual desafio está em como transformá-los (Robinson, 2012). Toda a polêmica epistemológica acaba promovendo tendências educativas controversas, pois, na complexidade da realidade, as coisas transformam-se em direções imprevisíveis (Martins, 2006). Diante do turbilhão de

informações e da crise de valores que vivemos, as pessoas estão em busca de um modo de ver, de uma perspectiva.

As tumultuadas transformações que se vivem hoje exigem competências que estão distantes dos nossos bancos escolares (Mosé, 2012). Perrenoud (2013, p. 30) observa que

O destino das pessoas não está totalmente traçado, há uma certa mobilidade social, além de uma crescente mobilidade profissional e geográfica. Tal situação exige uma aprendizagem ao longo da vida e, por esta razão, desde a década de 1970, a Unesco vem insistindo na necessidade de aprender a aprender, contribuindo para a evolução daquilo que poderíamos chamar de cultura do desenvolvimento.

Clama-se pela necessidade de aprender a aprender, a fazer, a ser e a conviver (UNESCO, 2010) e, entre as principais habilidades necessárias ao século 21, estão o pensamento crítico, a flexibilidade, comunicação, criatividade, inovação, colaboração e empreendedorismo (Ontario, 2016).

What's new in the 21st century is the call for education systems to emphasize and develop these competencies in explicit and intentional ways through deliberate changes in curriculum design and pedagogical practice. The goal of these changes is to prepare students to solve messy, complex problems – including problems we don't yet know about – associated with living in a competitive, globally connected, and technologically intensive world ¹(Ontario, 2016, p. 3).

Ninguém sabe o propósito da vida e a educação que cada geração passa para a seguinte não é mais que uma continuação de hábitos de pensamento da geração hegemônica (Feldenkrais, 1977). É perceptível que esse cenário complexo faça aumentar a angústia causada pela falta de sentido de uma educação que estimula o acumular de dados sem significado e a pura transmissão de conteúdo. Porém, é ele, também, que nos obriga a enxergar o fluxo inexorável da transformação e a necessidade de mudança dos padrões mentais para acompanhá-lo.

¹ O que há de novo no século XXI é o apelo aos sistemas educacionais para enfatizar e desenvolver essas competências de forma explícita e intencional através de mudanças deliberadas no planejamento curricular e na prática pedagógica. O objetivo dessas mudanças é preparar os alunos para resolver problemas desordenados e

Inseridos neste contexto, professores formados por uma educação que vem sendo molde de corpos tensos, sólidos e mecânicos (Dewey, 2010), se encontram, muitas vezes, perdidos e sem saber o que fazer. Entre tantas incertezas, solidificam-se ainda mais, adotando posturas rígidas, conservadoras e autoritárias, na tentativa de lidar com os desafios que acontecem em sala de aula.

Foi justamente o incômodo causado pelas inúmeras reclamações de professores e alunos desesperados, junto às constantes transferências de responsabilidade de um lado da relação para o outro, que trouxeram esta mestrandia aos bancos de uma sala de aula além-mar e a esta pesquisa. O contato com as insatisfações de partes rivais de uma relação, que deveria ser de colaboração e crescimento mútuo, fomentou a curiosidade e a busca de alternativas para minimizar um panorama de “guerra”, na qual uma parte culpava a outra e o diálogo, em busca de melhores soluções, não parecia ter espaço. Assim então, a falta de reflexão sobre a ação docente e a adoção de comportamentos automatizados por parte do professor, contribuindo na criação de barreiras e no aumento dos conflitos, torna-se o problema que inspira essa investigação.

Nesta época de mudanças constantes, em que todas as contradições parecem vir à tona, estimular a reflexão e agir sobre o hábito - padrões de ação automatizados - parece apresentar-se como um modo eficaz de promover as habilidades necessárias ao professor capaz de atuar no contexto heterogêneo descrito nos primeiros parágrafos. O trabalho sobre o movimento surgiu, então, como possibilidade de um questionamento positivo para o problema. Através do estímulo à escuta e observação dos estados emocionais e da apresentação de sequências com distintas combinações de esforço, propõe-se desenvolver a consciência e maior qualidade da ação.

Esta pesquisa, caracterizada como um estudo de caso pretende, portanto, contribuir para a compreensão da importância do movimento para o trabalho do professor e averiguar como a conscientização do movimento, trabalhada através da dança contemporânea, poderia auxiliar a prática docente e minimizar os conflitos existentes na sala de aula.

Para que esses objetivos sejam alcançados, exploram-se os significados atribuídos pelos professores sobre a utilização do movimento em sala de aula, sobre sua relação com a aproximação com o aluno, identificando as ações realizadas, os benefícios e os pontos a melhorar. As informações, obtidas através da utilização de entrevistas semiestruturadas, possibilitaram uma compreensão da realidade observada. Foi também aplicado um programa de vivência em dança contemporânea para facilitar a reflexão e contribuir para a compreensão sobre a sua influência como suporte ao trabalho do professor.

Este estudo conta com uma amostra reduzida de participantes que permite acesso às sutilezas e significados subjetivos, mas apresenta restrições no tangente à generalização e aplicação em contextos diversos.

Na parte primeira parte, um passeio filosófico através da pedagogia, biologia, neuropsicologia cognitiva e teorias de aprendizagem contemporâneas, leva o leitor a caminhar levemente pelo referencial teórico. Parte-se da importância da figura do professor e da internalização de seus exemplos pelos alunos, identificando-se a importância da reflexão da ação. A viagem se desenrola pela neuroplasticidade, pela aprendizagem de adultos e pelo movimento, até cruzar a linha de chegada, onde se dá o encontro com a dança contemporânea.

A segunda parte traz a descrição do estudo empírico, procurando ilustrar o contexto, os participantes do estudo e demonstrando como a coleta de dados realizada conseguiu captar determinados significados específicos.

Este estudo de caso permitiu identificar que a movimentação em sala de aula é extremamente importante para a prática docente, sendo elemento capaz de aproximar professor e aluno e podendo ser ferramenta para promoção de uma aprendizagem transformadora de adultos. Os resultados do estudo, apresentados na terceira parte, foram organizados em tabelas para facilitar a interpretação do leitor.

Esses resultados ajudaram a concluir que de acordo com a visão do professor, uma relação mais próxima entre professor e aluno é extremamente importante para que ocorra a aprendizagem. A aproximação, meio de quebrar a resistência do aluno e de

democratização das relações, pode ser influenciada pelo movimento e, portanto, a adoção de posturas rígidas por parte do docente pode, assim, criar barreiras entre os dois lados da relação.

Foi constatado neste contexto, também, que o movimento promove maior atenção do aluno, permite maior controle da turma e facilita a aprendizagem do aluno, além de gerar sensação de bem-estar e segurança emocional no professor, possibilitando mais criatividade na forma expressiva. De acordo com a opinião dos docentes, a reflexão e troca de ideias com os pares e a observação dos estados emocionais através dos movimentos, promovidas durante as aulas de dança contemporânea do projeto de investigação, parecem ter contribuído positivamente para a superação dos próprios limites, para diminuição da tensão, abertura para mudanças, aumento da autoestima e diminuição da timidez.

Assim, através do diálogo entre os resultados e as diversas teorias que sustentaram o estudo de caso supracitado, conclui-se que a experiência motora e as reflexões vividas através da dança contemporânea, podem ser utilizadas como ferramenta de auxílio à prática pedagógica contemporânea, podendo contribuir para aprendizagem contínua dos professores e para a diminuição dos conflitos em sala de aula. E por meio dessa conversa reflexiva, na busca de equilíbrio e sentido entre os opostos, a aprendizagem ocorre e as chances de atuação num cenário de incerteza evoluem.

II – REFERENCIAL TEÓRICO

1. O professor

i. Ser professor na contemporaneidade

Na era contemporânea os discursos sobre o professor facilitador e que aprende vem ganhando espaço em meio à contradição e à complexidade. Enquanto as pedagogias libertárias parecem diminuir a importância da função do professor, as autoritárias aparentam negligenciar o outro lado da relação, a experiência do aluno (Read, 2013). Com o movimento constante, gerador de tendências educativas controversas, as pedagogias centradas no professor podem ser vistas como um processo de ajuda e melhoria profissional, cujos efeitos imediatos e visíveis seriam um trabalho com maior qualidade (Martins, 2006).

A questão da qualidade não é menos controversa e se sabe que ela depende dos objetivos vislumbrados pela educação (Maturana, 1990; Piaget, 1985). Porém, buscando um terreno mais seguro para pisar, percebe-se que, se não há professores dotados da capacidade de inspirar, estimular e criar condições de aprendizagem - sem tentar manter o controle rígido sobre elas - qualquer mudança vislumbrada corre risco de não ir para frente. De acordo com Piaget (1985, p. 129),

(...) as mais perfeitas reformas ficam sem conclusão se não há professores disponíveis, em qualidade e número suficientes. A psicologia infantil pode multiplicar os dados de factos e nossos conhecimentos sobre o mecanismo do desenvolvimento: esses factos ou essas ideias não atingirão jamais a escola se os professores não os incorporarem até traduzi-los em realizações originais.

De facto observa-se que os dados se multiplicam e a ciência avança a passos largos, porém, a sua interpretação e a incorporação dos mesmos por professores capazes de inovar, parece ser um entrave à mudança. E, dessa maneira, o coração da transformação, facilitar a aprendizagem e inspirar os alunos a aprender, dificilmente será atingido. Além disso, no relatório de Ontario (2016, p. 11), pode-se ler que

The most prominent 21st century competencies found in international frameworks that have been shown to offer measurable benefits in multiple areas of life are associated with critical thinking, communication, collaboration, and creativity and innovation².

A construção do ambiente de aprendizagem não parece ter a ver com o controle e domínio de certas situações e qualidades sociais (Robinson, 2015) por parte do professor. Parece se alinhar mais com o desenvolvimento das habilidades descritas pelo relatório de Ontario (2016) ou, pelo interesse e talento para nutrir sentimentos positivos nas pessoas que você precisa de suporte e cooperação (Goleman, 2013), que neste caso, seriam os alunos. Segundo Robinson (2015, p. 1675),

The core role of a teacher is to facilitate learning. It may seem unnecessary to say that, but much of what teachers are expected to do is something other than teaching (...) Good teachers create the conditions for learning, and poor ones doesn't. Good teachers also know that they are not always in control of these conditions³.

É preciso reinventar-se, pois os alunos percebem quando há realmente envolvimento com o que se pretende dizer, com o tema sobre o qual se pretende dialogar (Freire, 2011; Perissé, 2012). Ensinar é um constante transbordar.

ii. A capacidade de dialogar

A necessidade de “transbordar-se” surge quando se observa o quanto a figura do professor é importante para o desenvolvimento do aluno, sendo exemplo, inspiração e, tantas vezes, refúgio. Por esse motivo, a mudança do agir e do pensar, é urgente para eles, que tanto influenciam através de seus exemplos internalizados pelos alunos. Segundo Ávila (2011, p. 427):

² As competências mais proeminentes do século XXI encontradas nas estruturas internacionais que demonstraram oferecer benefícios mensuráveis em múltiplas áreas da vida estão associadas ao pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade e inovação.

³ O papel principal de um professor é facilitar a aprendizagem. Pode parecer desnecessário dizer isso, mas muito do que os professores devem fazer é algo diferente do ensinar. (...) Os bons professores criam as condições para a aprendizagem e os pobres não. Os bons professores também sabem que nem sempre estão no controle dessas condições.

El modelo del profesor es un modelo constantemente interiorizado por el alumno a un nivel inconsciente. Sus movimientos son la base sobre la cual se irá construyendo la estructura de movimiento del alumno. Y esto hay que tenerlo, por tanto, muy en cuenta⁴.

Percebe-se, porém, que em muitos contextos a sala de aula ainda é uma luta de classes entre professor e aluno (Morin, 2003) e, dentro da sociedade de classes, o que existe é apenas um pseudo-diálogo, utopia romântica quando parte do oprimido e ardil astuto quando parte do opressor (Freire, 1979). Ora, qualquer circunstância que obstaculize a liberdade e a plenitude da comunicação tende a estabelecer barreiras que dividem os seres humanos em relações antagônicas (Dewey, 2008). Segundo Ramos (2007, p. 285),

O desvio na comunicação é enorme, se fazendo necessário que haja a reflexão sobre a prática comunicativa. Como promover essa reflexão? Ouvindo nosso próprio corpo e permitindo momentos de contato conosco mesmos.

Grande parte do sucesso da relação entre o professor e o aluno se dá a partir da relação de comunicação que se estabelece entre as duas partes. A comunicação entre os indivíduos de uma mesma espécie aumenta a capacidade de adquirir habilidades úteis à sobrevivência (Knakiewicz, 2014). É preciso que haja um entendimento ou um envolvimento com o outro (Read, 2013) e, se o aluno não entende o que o professor diz, a responsabilidade é de quem? E como fazer para mudar a forma de dizer para que a aprendizagem seja o encantamento com o processo? Segundo Diamond (2013, p. 14)

When a student isn't grasping a concept, we often blame the student: "if only the student were brighter, he or she would have grasped what I'm trying to teach". We could be flexible and consider a

⁴ O modelo do professor é um modelo constantemente internalizado pelo aluno a num nível inconsciente. Seus movimentos são a base sobre a qual se irá construindo a estrutura de movimento do aluno. E isso, há de ser, por tanto, levado muito em conta.

different perspective: “What might I, the teacher, do differently? How can I present the material differently, or word the question differently, so the student can succeed?”⁵.

É claro que o professor quer que sua mensagem chegue aos alunos com eficácia, mas se um lado não compreende o outro, de onde deve partir a mudança? Levando em conta que o professor é o agente responsável pelo processo de ensino- aprendizagem e que ele tem controle das próprias ações, faz sentido supor que a maneira mais fácil seria mudar seu próprio padrão de resposta para construir relações mais saudáveis. A consciência desse espaço comunicativo, bem como a melhora expressiva do professor poderia ser capaz de suprir, em parte, o déficit existente na comunicação.

Reformas de flexibilidade, de diminuição da carga horária e de organização, entre outras, são necessárias, como Morin (2003, p. 97) ressalta. No entanto, ele diz também que essas mudanças sozinhas não passam de “reformazinhas que camuflam ainda mais a necessidade de reforma do pensamento”. Sendo assim, através da perspectiva de Maturana & Varela (*cit. in* Knakievicz, 2014), para transcender o estágio de ambiguidades e conflitos, dois recursos são poderosos: altruísmo biológico e reflexão consciente. A partir disso, se instala a possibilidade de o ser humano transformar o próprio mundo graças a sua habilidade de refletir antes de reagir.

iii. A importância da reflexão para prática docente

Não há ação humana destituída de consequências. Um ato realizado uma vez perpetua-se ao infinito numa cadeia de eventos que jamais teriam ocorrido não fosse por sua responsabilidade (Laban, 1971). A vontade de mudança traz consigo o desconforto das consequências das próprias ações.

Uma elaboração reflexiva só faz sentido se se propicia a seu autor um certo domínio de seu inconsciente prático, afinal, não adianta saber como funcionamos se não conseguimos mudar (Perrenoud, 2002). Adaptando Damásio (2006), a atenção aos estados internos pode oferecer uma certa flexibilidade de resposta, que seria baseada na

⁵ Quando um aluno não está assimilando um conceito, muitas vezes culpo o aluno: "se o aluno fosse mais brilhante, ele ou ela teria entendido o que eu estou ensinando". Podemos ser flexíveis e considerar uma perspectiva diferente: "O que eu, o professor, posso fazer de maneira diferente? Como posso apresentar o material de forma diferente, ou dizer a questão de forma diferente, para que o aluno possa ter sucesso? "

história particular de suas interações com o ambiente, permitindo que o indivíduo saia do “piloto automático”.

Ensinar, portanto, exige reflexão crítica sobre a prática (Freire, 2011) e inspirar o aluno a aprender poderia ser possível, portanto, a partir da observação e reflexão constantes por parte do professor sobre suas ações e as reações a elas. De acordo com Freire (2011, p. 460):

A prática docente crítica, implicante ao pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) é pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática

A reflexão é importante para qualquer pessoa que se pretenda fazer entendida e deve-se ter consciência do significado de suas posturas e da mensagem que está passando por meio do corpo (Ramos, 2007). Segundo Perrenoud (2002, p. 141 e 146),

A prática reflexiva postula que a ação tem vínculos com uma representação. Por suposição, o ator sabe o que faz e, portanto, pode se interrogar sobre os motivos, as modalidades e os efeitos de sua ação. (...) O trabalho sobre a prática é um trabalho sobre um conjunto de ações comparáveis e sobre o que elas subentendem, garantindo uma certa estabilidade; é o que acontece com o dançarino, com o atleta, com o ator ou com o amante, que se preparam para “fazer melhor” ou agir de outra forma na “próxima vez”.

A reflexão sobre a ação possibilita a atenção em si mesmo e, a partir dela, o professor pode começar a se apresentar como agente da mudança, identificando os próprios comportamentos, se flexibilizando, substituindo ações automáticas por ações mais adequadas à determinada situação e mudando sua forma de pensar.

A arte é uma expressão do sistema nervoso que serve para comunicar (Llinás, 2009). Uma estratégia baseada em arte poderia, então, ser um meio útil de envolver aqueles que estão menos articulados na reflexão sobre a sua própria aprendizagem, oferecendo-lhes uma voz sem fazer quaisquer suposições sobre o seu conhecimento e experiência prévia (Wang, 2016).

iv. Neurônios – espelho, o possível substrato neural do entendimento.

O homem vai criando seu destino mais ou menos conscientemente, mas os atos e omissões de seus companheiros interferem e modificam a luta criativa particular do indivíduo (Laban, 1971). Somos corpos atravessados por outros corpos o tempo inteiro e nos comportamos em relação a eles. O professor, enquanto exemplo, precisa estar atento ao seu comportamento e à sua influência nos alunos.

Existe uma vertente teórica que se diz capaz de explicar o entendimento das ações e como nossas ações podem influenciar quem está ao redor. Uma série de estudos (Calvo-Merino et al, 2004; Passos, 2011; Roble et al, 2012; Winters, 2008) vem demonstrando descobertas interessantes acerca desse substrato neural que permite o comportamento espelho. Segundo Goleman (2013, p. 791):

El contagio emocional se produce siempre que la gente interactúa, ya sea en pareja, en grupo o en una organización. Se hace más evidente en un acontecimiento deportivo o en una representación teatral, donde la multitud experimenta idénticas emociones al mismo tiempo. El responsable de esa transmisión es nuestro cerebro social, gracias a circuitos como el sistema de neuronas espejo. El contagio emocional de una persona a outra surge automática, instantánea y escapa a nuestro control⁶.

Supõe-se que essa estrutura possibilite a simulação das ações dos outros, através da ativação das mesmas áreas do cérebro, tanto na percepção (observação da ação), quanto na realização da ação. A descoberta dessas células presentes na área F5 do cérebro dos macacos por Rizzolatti e sua equipe (*cit. in* Hickok, 2014), tem causado furor em muitas áreas de estudos.

Fomos dotados pelo processo evolutivo de um cérebro com estruturas neuronais que nos capacitariam simular mentalmente as ações e sentimentos do outro (Passos-Ferreira, 2011). Mas como eles são ativados? Toda ação gera um espelhamento? Santos

⁶ O contagio emocional ocorre sempre que as pessoas interagem, seja como casal, em grupo ou em uma organização. Torna-se mais evidente em um evento esportivo ou performance teatral, onde a multidão experimenta emoções idênticas ao mesmo tempo. A pessoa responsável por esta transmissão é o nosso cérebro social, graças a circuitos como o sistema de neurônio espelho. O contágio emocional de uma pessoa para outra surge automaticamente, instantaneamente e além do nosso controle.

(2012) presume que esses neurônios sejam ativados em duas condições: quando o animal está envolvido em uma determinada ação motora, como pegar um pedaço de comida ou quando o animal simplesmente observa a mesma ação executada por um agente externo. Citando Albiol (2014, p. 190),

Las neuronas espejo nos permitirían inferir qué intención tiene la persona observada. Estas neuronas son las que nos permitirían manejarnos en el día a día, anticipándonos a las previsiones que hacemos de las intenciones de los demás. (...) En efecto, facilitan las relaciones sociales. Disponer de estas neuronas hace que nos sintamos mejor o peor em función del estado emocional de los que nos rodean. Por lo dicho, cuando mis amigos y compañeros me transmiten una visión amarga o al menos negativa del día a día, puedo llegar a sentirme peor. Del mismo modo, cuando nos transmiten positividad nos sentimos mejor⁷.

O reconhecimento de expressões corporais envolveria, então, a percepção visual da ação e do seu significado emocional e, dessa maneira, o sistema - espelho facilitaria as relações sociais (De Gelder, 2013). Winters (2008) corrobora essa teoria ao demonstrar que não há diferenças significativas entre realizar uma postura e somente observá-la, no que tange ao reconhecimento da emoção associada àquela determinada postura. Atribui essa influência inconsciente à dinâmica dos neurônios - espelho.

Outro exemplo de evidência empírica sobre isso é o estudo de Calvo-Merino et al. (2004) realizado com bailarinos, capoeiristas e leigos, que demonstra que a ativação dos neurônios-espelho é mais forte quando se possui o repertório motor equivalente à ação observada. Esses resultados sugerem, então, que os neurônios supracitados integram as ações observadas dos outros com o repertório motor pessoal do indivíduo e que o cérebro humano entende ações através da simulação motora.

Portanto, quanto maior é o repertório motor, maior seria a capacidade de espelhamento e maior a compreensão da ação. O espelhamento parece facilitar a socialização, porém, seria preciso que o professor aumentasse seu repertório motor para

⁷ Os neurônios-espelho permitiriam inferir a intenção da pessoa observada. Esses neurônios são o que nos permitiriam conduzir-nos diariamente, antecipando as previsões que fazemos das intenções dos demais. (...)Com efeito, eles facilitam as relações sociais. Ter esses neurônios nos faz sentir melhor ou pior dependendo do estado emocional daqueles que nos rodeiam. Portanto, quando meus amigos e colegas transmitem uma visão amarga ou pelo menos negativa do dia a dia, posso me sentir pior. Da mesma forma, quando transmitimos positividade, nos sentimos melhor.

que entenda melhor os alunos e, além disso, seja o exemplo do comportamento que ele deseja espelhar. Sobre isso, Silva (2013, p. 5) acrescenta:

Surge, então, pela via de complexificação do movimento nas suas interfaces, a importância desse espelho para dentro e para fora: reconhecer-se através do outro. Um aprendizado que só alcanço se reconheço códigos do meu corpo em mim, se me vejo em movimento.

Porém, apesar de estarem sendo muito usados para explicar questões complexas, os neurônios-espelho, recentemente, tem sido alvo de debates. Hickok (2014), por exemplo, crítico da banalização desses neurônios, diz que ainda não há evidências fortes e comprobatórias de para que exatamente esse mecanismo existe e como ele funciona. Segundo ele, não se pode afirmar que ele seria o substrato neural responsável pelo entendimento, mas há a crença de que ele ajude a realização da ação.

2. Aprendizagem de adultos

Esse tópico diz respeito a algumas abordagens cognitivas contemporâneas que sustentam a importância da experiência motora para a aprendizagem. Além disso, demonstra como ela está ligada à transformação das estruturas neurais e o quanto a observação e reflexão da ação podem influenciar na mudança do comportamento.

i. Neuroplasticidade e Aprendizagem de adultos

Durante algum tempo acreditou-se que as possibilidades de aprendizagem se degradavam com o passar dos anos, porém, com a evolução dos estudos sobre aprendizado e memória ao longo das últimas décadas (Mourão, 2011) investigações sobre a plasticidade cerebral demonstram que o cérebro está em constante movimento e é capaz de mudar através das experiências vividas. De acordo com Hanna (2015, p.33),

Traditional beliefs that humans are born with a fixed number of brain cells that degrade with age, some lost never to be replenished, have been supplanted with a new paradigm: neurogenesis. We can generate new brain cells and connections - modify our intellect - throughout a lifetime. Neuroplasticity

refers to the capacity of the brain to change its structure and patterns of activity and to wire itself in response to the stimulation of how we move and the sensory signals that reach the cortex⁸.

Adaptando Le Doux (2002), a maioria dos sistemas cerebrais é plástico, ou seja, modificáveis pela experiência, o que significa que as sinapses envolvidas são alteradas pela experiência. Eles foram construídos para realizar certas tarefas, como detectar perigo, encontrar comida e companheiros, ouvir sons, entre outras. A plasticidade sináptica, que é como ele define aprendizado, seria uma característica que os ajuda a melhorar seu trabalho.

A neuroplasticidade oferece a visão de que é possível aprender e mudar em qualquer idade e as definições de aprendizagem variam de fonte para fonte, mas a maioria parece concordar que aprender significa mudar (Mowrer et al, 2001). Mourão (2011, p. 110-113) diz que

Podemos definir aprendizado como a modificação de um comportamento que ocorre como resposta a uma pressão exercida pelo meio. Dentro dessa linha de raciocínio a principal característica do aprendizado é a aquisição de determinada informação. (...) A organização temporal de novas e complexas sequências de comportamento se dá por meio da integração de estímulos externos (sensoriais) e internos (memórias armazenadas).

Pensar, aprender e se desenvolver supõem pôr em prática processos executivos que permitam regular a própria atividade visando à consecução de um objetivo (Corso et al, 2013). Se o objetivo não está sendo alcançado, é preciso aprender ou estar aberto à mudança. Nos adultos, a motivação para aprender vem pela percepção da necessidade da aplicabilidade de determinado conhecimento. Segundo Palis et al (2014, p. 9),

adults will be motivated to learn as long as they perceive the learning as useful to help them perform tasks or solve problems they face in their lives. They will learn more effectively when new

⁸ As crenças tradicionais que os seres humanos nascem com um número fixo de células cerebrais que se degradam com a idade, algumas perdidas para nunca serem reabastecidas, foram suplantadas por um novo paradigma: a neurogênese. Podemos gerar novas células cerebrais e conexões - modificar o nosso intelecto - durante toda a vida. A neuroplasticidade refere-se à capacidade do cérebro de mudar sua estrutura e padrões de atividade e se alinhar em resposta aos estímulos de como nos movemos e aos sinais sensoriais que atingem o córtex.

knowledge, skills, attitudes and values are presented in the context of their application to real life situations.⁹

A aprendizagem define-se, basicamente, pela ideia de mudança e é na interação com o meio que o indivíduo recebe os estímulos que se traduzirão nessas mudanças, portanto, depende das condições ambientais onde se processa, bem como a atividade de ensino é organizada (Mayo, 1999).

ii. Transformative Learning

O desejo de mudança nasce da decepção e descontentamento com aquilo que se faz. Nasce da vontade que sua prática - repetição de atos semelhantes em circunstâncias semelhantes - evolua (Perrenoud, 2002). A aprendizagem transformadora na educação de adultos envolve a forma de pensar criticamente sobre as suposições de sustentação e desenvolver julgamento reflexivo em relação a crenças, valores, sentimentos e autoconceitos (Mezirow, 2008). Taylor (2009, p. 3) diz que

Core elements are the essential components that frame a Transformative approach to teaching. These elements, based on the literature, seem to be part of most transformative educational experiences. These elements were identified as individual experience, critical reflection, dialogue, holistic orientation, awareness of context, authentic relationships¹⁰.

A tradição filosófica ocidental promove a visão de que saber algo requer sua formulação em palavras, porém, sabe-se que essa é apenas uma forma de expressar e comunicar (Eisner, 2008). O sentido está na relação forma-conteúdo e, sendo assim, aprender é mais do que atribuir sentido à experiência somente através do diálogo (Taylor, 1998). Taylor (1998, p. 52), ressalta:

⁹ Os adultos serão motivados a aprender, desde que percebam que a aprendizagem é útil para ajudá-los a desempenhar tarefas ou a resolver problemas que enfrentam em suas vidas. Eles aprenderão mais eficazmente quando novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores forem apresentados no contexto da aplicação em situações da vida real.

¹⁰ Elementos básicos são componentes essenciais que enquadram uma abordagem transformadora do ensino. Esses elementos, baseados na literatura, parecem fazer parte das experiências educacionais mais transformadoras. Esses elementos foram identificados como experiência individual, reflexão crítica, diálogo, orientação holística, consciência do contexto, relações autênticas.

Learning also involves create experiences that can help to facilitate understanding among the participants involved. Experiential, hands-on, learning activities offer a powerful medium for promoting transformative learning¹¹.

Para promover comportamentos melhores é necessário desenvolver uma experiência de aprendizagem verdadeiramente estética. Dewey (2001) diz que ela é vista como inerente ao ato de criar, havendo um componente de paixão em toda percepção estética, que controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção. Acara (*cit in* Caldwell & Vaughan, 2012, p. 59) afirma que

We experience and engage in the Arts through sensory, cognitive and affective dimensions of perception. We make sense of the Arts within our three realms of experience:

- The realm of personal experience
- The realm of our relation to others and the society we experience
- The realm of people, places and objects which lie beyond our direct experience.

Through the five art forms we create representations of these three realms¹².

O estudo de Butterwick et al. (2009), por exemplo, demonstra que a incorporação de diversas formas de arte na prática pedagógica pode melhorar a aprendizagem e criar espaço para a transformação. As oportunidades para a aprendizagem transformadora podem ocorrer convidando os estudantes a escrever poemas, tirar fotos, criar tecidos, ou se envolver em outro processo artístico para completar a tarefa de classe. Os resultados desse engajamento são profundos e mostram que usar as artes pode ajudar a revelar experiências e insights não disponíveis em textos e discussões. Segundo Morin (2003, p. 39), falar, cantar, dançar, amar, meditar – põem em movimento nossos corpos e nossos cérebros e, na página 44, ele complementa:

As artes levam-nos à dimensão estética da existência e – conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte – elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente. (...) Trata-se, enfim, de

¹¹ Aprender também envolve criar experiências que possam ajudar a facilitar a compreensão entre os participantes envolvidos. Atividades de aprendizagem experienciais, colocar a mão na massa, oferecem um meio poderoso para promover a aprendizagem transformadora.

¹² Experimentamos e nos envolvemos nas Artes através de dimensões sensoriais, cognitivas e afetivas da percepção. Atribuimos sentido às Artes através dos nossos três domínios de experiência:

- O domínio da experiência pessoal
- O domínio da nossa relação com os outros e a sociedade que experimentamos
- O domínio das pessoas, lugares e objetos que estão além da nossa experiência direta.

Através das cinco formas de arte, criamos representações desses três reinos.

demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana (ibidem, p.44).

Um ambiente que visa promover a aprendizagem transformadora precisa, portanto, motivar o desejo da mudança, criada a partir da decepção com as ações atuais e da vivência de situações que motivem a percepção estética. Essa motivação é construída não somente por palavras, mas também por outras formas de experiência através das quais o adulto consiga dotar sua prática de sentido. Como visto em Fisher (1959), nas artes as leis que regem a vida, apresentadas como provisórias e imperfeitas, conduzem à ideia do “não deveria ser assim” e incitam a transformação da realidade.

iii. Embodiment

O Embodiment tem sido utilizado para embasar pesquisas em dança por entender a aprendizagem como algo que acontece no corpo inteiro, de forma holística. Essa linha, além de compreender o conhecimento como o resultado das experiências, postula a percepção e a ação como processos indissociáveis (Horn et al, 2005; Koch et al, 2011).

O ciclo Percepção-ação caracteriza-se como uma estrutura de organização que controla as operações cognitivas e emocionais que adaptam o indivíduo ao ambiente, bem como a circulação das informações que governam as interações entre eles (Fuster, 2015). Segundo Castro (2004, p. 63),

A ação e a percepção não podem ser vistas como processos separados. Tampouco percepção e ação podem ser entendidas como processos independentes do que acontecem no ambiente em que o ser humano vive. O ser humano age, se movimenta e mantém um estado de constante energia estruturada vinda do ambiente e do próprio organismo.

A perspectiva do Embodiment, unificando corpo e mente, percepção e ação, criatividade e reconhecimento, cognição e emoção, lembra que a existência humana está relacionada ao seu próprio modo de experimentar. Isso acentua a capacidade de o

homem ser responsável pela construção da sua realidade, ou seja, o mundo em que vive fora de si mesmo (Koch et al, 2011). Damásio (2006, p. 1606) comenta que

The brain and the body are indissociably integrated by mutually targeted biochemical and neural circuits. There are two principal routes of interconnection. The route usually thought of first is made of sensory and motor peripheral nerves which carry signals from every part of the body to the brain, and from the brain to every part of the body. (...) But complex organisms such as ours do more than just interact, more than merely generate the spontaneous or reactive external responses known collectively as behavior. They also generate internal responses, some of which constitute images (visual, auditory, somatosensory, and so on), which I postulate as the basis for mind¹³.

Por entender o corpo e a mente como um único organismo interdependente ea cognição como um resultado de processos motores, perceptivos e emocionais (Hickock, 2016), o embodiment começa a ganhar notoriedade. Ele confere ao corpo um papel central na formação da mente e seus defensores tomam como seu ponto de partida teórico, não uma mente trabalhando em problemas abstratos, mas um corpo que requer uma mente para fazê-lo funcionar (Wilson, 2002). Barsalou (2010) diz que

From this perspective, the cognitive system utilizes the environment and the body as external informational structures that complement internal representations. In turn, internal representations have situated character, implemented via stimulations in the brain's modal systems, making them well suited for interfaced with external structures¹⁴.

O corpo visto como afirmação da existência do ser se destaca em Nóbrega et al. (2004) como condição ontológica e epistemológica de o homem ser e estar no mundo. Na p. 463 ele escreve:

É como corpos, como sujeitos encarnados que nos atamos ao mundo, que nele vivemos, que nele nos situamos, que conhecemos. É como corpos que nos movemos no mundo e que lhe atribuímos

¹³ O cérebro e o corpo estão indissociavelmente integrados por circuitos bioquímicos e neurais mutuamente direcionados. Existem duas rotas principais de interconexão. A rota geralmente pensada em primeiro lugar é feita de nervos periféricos sensoriais e motores que transportam sinais de cada parte do corpo para o cérebro e do cérebro para cada parte do corpo. (...) Mas organismos complexos como os nossos fazem mais do que simplesmente interagir, mais do que simplesmente gerar as respostas externas espontâneas ou reativas conhecidas coletivamente como comportamento. Eles também geram respostas internas, algumas das quais constituem imagens (visuais, auditivas, somatossensoriais, etc.), que postularei como base para a mente.

¹⁴ Nesta perspectiva, o sistema cognitivo utiliza o meio ambiente e o corpo como estruturas informacionais externas que complementam as representações internas. Por sua vez, as representações internas situam-se implementadas através de estímulos nos sistemas modais do cérebro, tornando-os adequados para interface com estruturas externas.

sentidos. Essa projeção do corpo no mundo é de natureza sensível, dá-se por uma mobilização que, de uma só vez, num só instante, coloca-nos em aderência com o objeto.

Hickok (2014), porém, refuta a ideia defendida pelo embodiment de que é necessário realizar determinada ação para que o conceito dessa ação seja assimilado na estrutura neural, citando casos de pacientes com déficit no córtex pré-motor e que não podem andar, por exemplo, mas que possuem a ideia do conceito andar em seu repertório. Ter experiência na realização de uma ação pode levar a uma melhor compreensão dessas ações, mas isso não confirma que o significado seja armazenado no sistema motor ou que a simulação motora seja condição *cine qua non* para a compreensão. O autor complementa (ibidem, p. 2397):

This is not to say that the motor system does not store any useful information. There is such a thing as motor memory that or motor knowledge. There is no question of motor skills can be honed to an exquisite level, where a task can be executed “on autopilot” or “in your sleep” that is, with little sensory feedback. These skills are, indeed, stored in motor systems and constitute a kind of knowledge, or motor understanding of action.

3. O Movimento

Agora que já foi visto um pouco de como os adultos aprendem e que entre as características do professor contemporâneo estão a capacidade de inspirar e estimular sentimentos positivos nos alunos, aprender a aprender, adoção de uma comunicação não conflituosa e que, para isso é preciso que haja reflexão sobre a ação, é interessante pensar sobre o que é ação, como o movimento surge e sobre a qualidade do mesmo.

i. Origem do movimento

Rengel (2015, p. 279) diz que a ação “é uma sequência de movimentos na qual uma atitude do agente resulta num esforço definido, que por sua vez, imprime uma qualidade ao movimento”. O cérebro gera movimento para construir padrões de ação e comportamento (Llinás, 2002), que nos permitem sobreviver. Assim sendo, quando o corpo é visto como o meio através do qual o ser humano se relaciona com os outros e

com o mundo, o movimento, a postura, o gesto e a ação são vistos como os primeiros modos de expressão (Koch et al, 2011). Segundo Oro (1999, p. 51),

(...) a motricidade não é menos que a primeira condição de possibilidade da cultura, portanto, o elemento viabilizador da existência humana que se concretiza na sobrevivência e no desenvolvimento dos diferentes agregados humanos.

O movimento é reflexo do interior do homem tanto quanto tradução do mundo exterior (Vianna, 20005), sendo assim, cada fase do movimento, transferência de peso e cada simples gesto de qualquer parte do corpo revela um aspecto de nossa vida interior (Laban, 1971), fazendo do impulso gerador do movimento, o próprio movimento (Rengel, 2015). Em Laban (1971, p. 49) pode-se ler que

Cada um dos movimentos se origina da excitação interna dos nervos, provocada tanto por uma impressão sensorial imediata quanto por uma complexa cadeia de impressões sensoriais previamente experimentadas e arquivadas na memória. Essa excitação interna tem como resultado o esforço interno, voluntário ou involuntário, ou impulso para o movimento.

Essa excitação interna da qual fala Laban pode ser descrita como emoção. Do ponto de vista biológico, as emoções são entendidas como disposições dinâmicas corporais que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos (Maturana, 1990). Damásio (2006, p. 2421) complementa:

I see the emotion as the collection of changes in body state that are induced in the myriad organs by nerve cell terminals, under the control of a dedicated brain system, which is responding to the content of thoughts relative to a particular entity or event. The etymology of the word nicely suggests an external direction from the body: emotions signifies literally “movement out”¹⁵.

O comportamento parece ser, portanto, moldado e explicado pelas neuromoléculas e seus respectivos mecanismos fisiológicos (Kakievicz, 2014; Le Doux,

¹⁵ Eu vejo a emoção como a coleção de mudanças no estado do corpo que são induzidas na infinidade de órgãos por terminais de células nervosas, sob o controle de um sistema cerebral dedicado, que está respondendo ao conteúdo de pensamentos relativos a uma determinada entidade ou evento. A própria etimologia da palavra sugere uma direção externa do corpo: emoção significam literalmente "movimento para fora".

2002). Em resumo, quando se mudam os neurotransmissores, a emoção seria alterada e, conseqüentemente, o impulso da ação.

Observa-se, de facto, que o “boom” de estudos sobre o cérebro apresentam novidades e possibilidades de intervir a cada dia. Porém, para que haja transformação, é preciso que algo seja feito para que esses profissionais, também formados por um sistema deficitário, tenham oportunidade de refletir sobre suas ações e prática didática e, assim, serem capazes de alterar seus hábitos neurais e comportamentais e criar novas estratégias.

ii. Qualidade do Movimento e esforço

Foi visto que a ação é uma sequência de movimentos resultantes das tensões internas, também conhecidas como emoções, que por sua vez, imprimem uma qualidade específica ao movimento. Dizendo de outra forma, não é qualquer movimento, brusco, inconsequente, rígido que faz o ser humano alcançar seus objetivos saudavelmente. É o movimento estético e harmônico. É preciso que haja qualidade neste movimento.

É instintivo que o motivo da ação seja suprir a necessidade de preservação da vida (Laban, 1971), mas o resultado não possui apenas um motivo, tem também um padrão. Para explicar o padrão estético de uma ação, utiliza-se uma história baseada na leitura de Read (2013). Pode-se imaginar o seguinte exemplo: uma mulher está andando na rua de noite e um homem anda em sua direção. Ele parece estar bêbado e ameaça ir para cima dela. Ela não percebe apenas o que seus olhos e ouvidos captam, mas um *feeling* de toda situação é ativado. A partir disso, o tempo, o espaço e o peso deixam de ser objetos simples da percepção para se tornarem fatores de preservação.

O corpo, preparado para lidar com situações de ameaça e risco, libera substâncias que ativam o estado de alerta (Tough, 2012). Então, com essa velocidade instintiva e economia de ação, ela corre e procura algum lugar para se esconder. Talvez, se alguém observasse a situação, poderia ter percebido velocidade, economia e graça, pois se ela tivesse sido desajeitada, não teria sido eficiente e a moça poderia ter tropeçado, caído e

ter sido alcançada pela ameaça. Assim sendo, pode-se dizer que o padrão dessa ação foi estético.

A qualidade do movimento está, portanto, ligada à estética do padrão, que, por sua vez, deriva das combinações de esforço utilizadas para atingir o objetivo desejado. Citando Dewey (2010, p. 82),

O animal vivo acha-se plenamente presente, inteiramente participante em todos os seus atos. Todos os sentidos encontram-se necessariamente no *qui vive*. Ao observá-lo vemos o movimento fundir-se com o sentido e o sentido com o movimento, constituindo aquela graça animal com que o ser humano tem tanta dificuldade de rivalizar.

Se o movimento for desmembrado em suas características, se percebe que ele é uma combinação de esforços que acontece no espaço, num ritmo determinado, com peso e fluência específicas (Laban, 1971). Konie (2011, p.3) diz que o esforço

Can be described as the dynamics, qualitative use of energy, texture, color, emotions, inner attitude etc. There is ongoing (flow) sense of self (weight) in relation to the environment (space) over time (time). Effort is both functional and expressive. (...) There is sometimes a functional effort (for example: strength in a weight shift underneath a light upper body). Usually, however, we are more concerned with the expressive aspects of effort¹⁶.

Espaço, tempo, peso e fluência são, portanto, fatores presentes em todo movimento e cada combinação desses fatores é originada de uma tensão interna diferente. Bevilaqua (2009, p. 78) complementa este ponto de vista ao escrever que

Esforço enfoca a qualidade do movimento, o ritmo dinâmico, a motivação interna e externa que aparece das escolhas de movimento. Nesta categoria experimenta-se e se observa “como” o indivíduo se move em relação a quatro fatores básicos: fluxo (livre/contido), peso (leve/ forte), tempo (rápido/ lento) e espaço (direto/ indireto), isoladamente em suas múltiplas combinações.

Em síntese, a motivação do movimento deriva do esforço ou tensão interna, que vai originar a cadência e qualidade do mesmo. Um soco, por exemplo, sendo súbito,

¹⁶ Pode ser descrito como a dinâmica, o uso qualitativo de energia, textura, cor, emoções, atitude interior etc. Existe um senso do meu corpo (peso) contínuo (fluxo) em relação ao meio ambiente (espaço) ao longo do tempo (tempo). O esforço é funcional e expressivo. (...) Às vezes, há um esforço funcional (por exemplo: força em uma mudança de peso por baixo de uma parte superior da parte superior da luz). Normalmente, no entanto, estamos mais preocupados com os aspectos expressivos do esforço.

direto, firme e controlado (Laban, 1971) apresenta, geralmente, objetivo de autodefesa. Que tragédia, porém, aconteceria se esse soco fosse usado com intuito de aproximação. É claro que um movimento com essas características não seria apropriado para esse fim e que atingiria o efeito contrário do desejado: o afastamento. Assim sendo, esse movimento não apresentaria qualidade. A qualidade poderia ser resumida, então, como a menor utilização do esforço para suprir uma necessidade ou atingir determinado objetivo.

A qualidade do esforço é um aspecto do comportamento e pode ser considerada como um produto do metabolismo, da aprendizagem e da percepção do meio ambiente (Rengel, 2015, p. 1556). Como a ordem à nossa volta é cada vez mais estressante, nossos corpos, bombardeados por estímulos o tempo todo, ao introjectar a lógica externa, acumulam tensões, enrijecem e fazem mais esforço do que seria necessário, causando desequilíbrios e afetando a qualidade dos movimentos. Vianna (2005, p. 106) diz que

Ao desequilíbrio emocional corresponde um desequilíbrio postural, provocado por tensões de toda ordem. No entanto, a tensão em si não constitui um problema, pois sem ela não conseguiríamos nos manter em pé ou suportar o peso da nossa estrutura, cedendo à força da gravidade, que constantemente nos impele à queda. Na verdade, o problema está no acúmulo de tensões, nas tensões localizadas que restringem a capacidade de movimento das articulações e dos grupos musculares, obstruindo o fluxo energético que atravessa o corpo.

Torna-se necessário a realização de trabalhos que permitam o soltar dessas tensões, bem como exercitem diversas combinações de esforços, trazendo maior consciência.

iii. Trabalho do movimento como meio de auxiliar a melhora do ser

Já se falou um pouco sobre a importância do movimento na influência de terceiros e sobre a possibilidade de que os neurônios - espelho sejam ativados por ele. Já se falou, também, que esse movimento é resultado de emoções ou tensões internas e sua qualidade depende, tanto, da qualidade do estímulo. Um “refinamento” do movimento pode, porém, fazer o efeito inverso e influenciar as emoções.

Há teóricos, como Steinberg-Oren et al. (2016), que acreditam no poder de cura psicológica das terapias através do movimento e começaram a examinar a capacidade dessas terapias na melhora do bem-estar e da qualidade de vida. Quando se trabalha o gesto, consegue-se refinar, diferenciar ou coordenar melhor os esquemas perceptivos e motores dos quais o gesto é o aspecto mais palpável (Perrenoud, 2002). Feldenkrais (1977, p. 52 - 57) enumera nove razões para corroborar a escolha do movimento como o principal meio de melhora do ser:

1. O movimento ocupa o sistema nervoso mais que qualquer outra coisa, porque não podemos perceber, sentir ou pensar, sem uma série de ações complexas elaboradas, iniciadas pelo cérebro, para manter o corpo contra a força de gravidade.
2. Sabemos muito mais sobre movimento do que sobre raiva, amor, inveja ou mesmo pensamento. É relativamente mais fácil aprender a reconhecer a qualidade do movimento que a dos outros fatores.
3. Nós temos uma experiência de movimento mais rica do que de sentimento ou pensamento.
4. A estrutura física de uma pessoa e sua habilidade de movimento são provavelmente mais importantes para sua autoimagem que qualquer outra coisa.
5. Toda atividade muscular é movimento. Toda ação origina-se na atividade muscular. Ver, falar e mesmo ouvir.
6. Os movimentos refletem o estado do sistema nervoso. Obviamente, nem posição, expressão ou voz podem ser mudados sem a mudança no sistema nervoso, que ocasiona mudanças visíveis da aparência externa.
7. O movimento é a base da consciência. A maior parte do que vai dentro de nós permanece embotado ou escondido de nós, até que atinge os músculos. Não podemos tornar-nos conscientes do que está acontecendo em nosso sistema nervoso central, até que nos conscientizemos das mudanças em nossa posição, estabilidade e atitude.
8. A respiração é movimento e reflete cada distúrbio e cada esforço físico e emocional.
9. Todo comportamento é um complexo de músculos mobilizados, sensações, sentimentos e pensamentos, não é possível uma mudança no sistema muscular, sem antes uma mudança prévia correspondente no córtex motor.

O repertório motor individual, concordando com Rengel (2015), é a maneira com que cada um combina, a seu modo, as qualidades do esforço em relação aos fatores de movimento (tempo, espaço, peso e fluência). Corpos tensos acabam influenciando

negativamente a qualidade motora, gerando uma atmosfera tensa em torno do sujeito e, conseqüentemente, afetando a terceiros. Dewey (2010, p. 131) comenta:

Na medida em que o desenvolvimento de uma experiência é *controlado*, em referência a essas relações imediatamente sentidas de ordem e realização, essa experiência passa a ter uma natureza predominantemente estética. O impulso para a ação torna-se um impulso para o tipo de ação que resulta em um objeto satisfatório na percepção direta.

Alguma tensão é necessária e normal, afinal, sem ela não se pode ficar em pé, visto que há músculos trabalhando com força antigravitacional para sustentar o corpo (Feldenkrais, 1977; Vianna, 2005). O problema está no acúmulo de tensões e, portanto, exercitar as diversas combinações de esforço para que o movimento seja mais fluido e realizado com menos tensão e mais graça, é uma possibilidade para gerar comportamentos melhores.

Um estudo realizado em Harvard (Cuddy et al., 2012) fundamenta, ainda, que é possível alterar a química cerebral e os estados emocionais através da realização de posturas específicas. Isso faz do movimento um grande aliado no processo de autorregulação e transformação.

4. A Dança como método para aprendizagem transformadora de adultos

i. Reflexão a partir da dança

A dança possibilita o trabalho sobre o esforço, através da execução de sequências com diversas combinações, nas quais o dançarino aprende a aperfeiçoar movimentos, cada vez gastando menos energia e, assim, criando espaços de relaxamento.

Cada vez mais cientistas sociais e neurocientistas tem se voltado para o dançar e para dançarinos, para compreender melhor como o cérebro coordena o corpo para executar movimentos complexos, precisos e suas estéticas (Santos, 2012). A dança é a escrita de gestos que, ao articular pensamento e corpo, se faz forma elementar e eterna

da expressão humana, permitindo que o corpo se expresse num ritmo (Stewart, 2016). Segundo Malchiodi (2005, p. 10),

All expressive therapies focus on encouraging clients to become active participants in the therapeutic process. The experience of doing, making, and creating can actually energize individuals, redirect attention and focus, and alleviate emotional stress, allowing clients to fully concentrate on issues, goals, and behaviors¹⁷.

A terapia através do movimento se baseia no pressuposto de que o corpo e a mente estão inter-relacionados e é definido como o uso psicoterapêutico do movimento como um processo que favorece a integração emocional, cognitiva e física do indivíduo (Baron, 2016). Efeitos de terapia através do movimento provocam mudanças em sentimentos, cognição, funcionamento físico e comportamento (Malchiodi, 2005). O trabalho do movimento realizado através da dança é terapêutico, uma vez que leva a atenção do sujeito para si, possibilitando a melhora expressiva e, portanto, na comunicação. Levy (*cit. in* Kock et al, 2011, p. 61) comenta que

Dance/movement therapy has been developed as a healing practice through the use of movement and dance as a medium for enabling communication, assessing where it is blocked, and intervening on nonverbal and verbal levels. Intuition and personal experience have led dancers, dance teachers, and physiologists to discover the meaningful connections between motivation, motion, and emotion.¹⁸.

Além de estimular diversas áreas do cérebro e a criação de células novas, o movimento é capaz de alterar a qualidade dos nossos neurotransmissores e influenciar nossas emoções e nossa personalidade (Le Doux, 2002). Assim sendo, além de ser originado pelas emoções, já foi visto que a operação inversa parece ser verdadeira. O movimento é capaz de alterar nossas emoções, fato que se confirma por estudos supracitados (Cuddy et al, 2012; Winters, 2008). Hanna (2015, p.53) propõe que

¹⁷ Todas as terapias expressivas se concentram em encorajar os clientes a se tornarem participantes ativos no processo terapêutico. A experiência de fazer, fazer e criar pode realmente energizar os indivíduos, redirecionar a atenção e o foco, e aliviar o estresse emocional, permitindo que os clientes se concentrem completamente em questões, objetivos e comportamentos.

¹⁸ A terapia através da dança / movimento foi desenvolvida como uma prática de cura através do uso do movimento e da dança como meio para permitir a comunicação, avaliar onde há bloqueios e intervir em níveis não verbais e verbais. Intuição e experiência pessoal levaram os dançarinos, professores de dança e fisiologistas a descobrir as conexões significativas entre motivação, movimento e emoção.

Dance has the potential to reactivate the emotional learning underlying the person's negative patterns. The dance leader/teacher/therapist finds a vivid contradictory knowledge or experience to disconfirm and dissolve the past learning and then combine the two into a juxtaposition experience of new learning. Repetition serves as new learning that rewrites the negative learning¹⁹.

ii. Socialização e sincronia presentes na dança

Foi visto anteriormente que uma maneira eficiente para se tornar um líder melhor seria encontrar contextos autênticos nos quais fosse possível aprender que tipo de comportamento social fortalece o circuito social do cérebro (Goleman, 2013) e que a comunicação entre os indivíduos de uma espécie aumenta a capacidade de adquirir habilidades úteis à sobrevivência (Knakiewicz, 2014). Segundo Hanna (2015, p. 50),

Critical in learning to dance and dancing to learn, facilitating social interaction, and influencing rational behavior, emotions help us escape danger, and approach pleasure. Positive emotion intertwines with the brain's reward and pleasure system.

A sincronia, entendida como a correspondência do comportamento rítmico no tempo, é uma característica comum de muitas práticas sociais (Reddish et al., 2013). O estudo de Zimmerman et al (2016) cita, por exemplo, que uma das estratégias de sucesso de uma equipa de rúgbi neozelandês consiste em dançar a Taka (dança maori típica de guerra), que consiste em rigorosos movimentos sincronizados e cantos rítmicos. Manter-se juntos no tempo induz a ligação emocional entre grupos humanos com consequências significativas para interação e cooperação. Além disso, demonstra ser possível, que a coordenação comportamental conduza diretamente a mudanças na cognição e na ação.

Um outro estudo (Tarr et al., 2015), realizado com 264 adolescentes demonstrou que o esforço sincronizado, presente na dança, eleva de forma independente os limiares da dor e incentiva o vínculo social. Observou, também, que a dança é fundamentalmente cooperativa em sua natureza. Brown et al. (2005, p.1) diz que

¹⁹ A dança tem o potencial de reativar o aprendizado emocional subjacente aos padrões negativos da pessoa. O líder da dança / professor / terapeuta encontra um conhecimento vívido ou experiência contraditória para desconstruir e dissolver o passado aprendendo e, em seguida, combinar os dois em uma experiência de justaposição de aprendizagem nova. A repetição serve como nova aprendizagem que reescreve a aprendizagem negativa.

property of dance is the synchronization of movements with timekeepers such as musical beats, a capacity that is apparently specific to humans. Indeed, it is striking how our bodies can spontaneously move in response to a musical beat. Virtually all dancing is done to musical rhythms, thereby permitting a temporal synchronization among dancers. Dance gestures generally mirror the hierarchical arrangement of strong and weak beats found in musical rhythm patterns.

Estes estudos apontam evidências sobre a importância da sincronia presente na dança e a possibilidade de criação de vínculo social através dela.

iii. Dança Contemporânea como método de reflexão da ação e melhoria expressiva

As aulas de dança consistem na execução de certas sequências de combinações de esforço (Laban, 1971), combinações essas, que, muitas vezes, evidenciam as contradições da vida inerentes a cada corpo (Vianna, 2008). O diferencial da dança contemporânea é o contexto na qual está inserida - o espaço-tempo contemporâneo - e, além disso, a incorporação dos conflitos e estranhamentos inerentes a cada sujeito na dinâmica da aula. Strazzcappa (2011, p. 6) diz ser, por exemplo,

muito frequente ver o público sair de apresentações de dança contemporânea com expressões de estranhamento. Alguns manifestam claramente seu descontentamento. A justificativa para não gostar de dança se pauta na razão: não se gosta daquilo que não se entende.

Ora, vimos que para mudar é preciso que haja um estranhamento com aquilo que se faz. Durante a prática de dança contemporânea busca-se estimular o entendimento indo além do treino de condicionamento motor, ao promover a observação dos movimentos em várias situações diferentes, suas origens, sua duração e fluência. Assim, através dos conflitos trazidos e refletidos durante as aulas, cada um com sua busca e seu corpo, vai construindo o próprio repertório motor e entendendo seus significados. Segundo Vilela (2012), alguns estudiosos acreditam que

(...) a dança contemporânea não é um estilo, mas um modo de pensar. Nela os movimentos da dança podem aparecer combinados com movimentos de não dança como, por exemplo, um gesto cotidiano de se vestir ou pentear os cabelos. (...) A denominação dança contemporânea está ligada em um

primeiro aspecto com a historicidade, ou seja, atributo de uma dança que é feita hoje, criada neste espaço e tempo nos quais estamos inseridos.

Uma grande gama de conceitos e explicações sobre movimento e seus significados pode ser encontrado em Laban (1971), já que ele criou um método de descrição e análise do movimento em que um dos temas centrais é o entendimento da relação recíproca entre mente e corpo (Bevilaqua, 2009). Não se pode negar a importância dos estudos de Laban para o contexto atual da dança contemporânea, sendo uma mudança de paradigma na visão de “corpo” da cultura ocidental moderna (Malanga et al, 2013). Segundo Bevilaqua (2009, p. 79),

O movimento observado pelo sistema Laban é visto como um processo que estrutura, através do corpo, esforço, espaço e forma em uma infinidade contínua de inter-relações. Um aspecto essencial desse sistema é apresentar polaridades que se integram em um continuum ou opostos que se harmonizam num todo. Assim como nosso movimento está sempre relacionando intenções e sensações internas com o mundo externo, temos a dualidade.

Os métodos desenvolvidos por ele exploram e desenvolvem as potencialidades inerentes ao movimento, para diversas finalidades, como, por exemplo, educacionais, artísticas, terapêuticas, místicas, comunitárias (Mota, 2012). É possível estabelecer um diálogo entre a arte do século XXI, Laban e a técnica dos Vianna. Essa última pode ser descrita como um sistema dinâmico de construção corporal sustentado pela vivência e reflexão sobre o corpo enquanto elemento expressivo (Silva, 2013), procurando respeitar os ritmos e particularidades de cada corpo (Bevilaqua, 2009).

Vianna (2005) propõe o conhecimento de si e o autodomínio em primeiro lugar e somente a partir daí, chegar à forma. Cada um chega a sua própria forma e essa é uma inversão que muda toda a estética, toda a razão do movimento, pois a estética agora está naquilo que se é – a verdade de quem se move - e não em algo imposto (Ramos, 2007). Esse rompimento com a técnica rígida, vazia de significado e com uma estética pré-definida, visa estimular a escuta interna, a atenção e reflexão, buscando, através do estranhamento e enfrentamento, harmonizar os opostos existentes em cada ser. Vianna (2005, p. 70) diz:

É difícil vivenciar com intensidade nossas emoções e sentimentos mais profundos. Por vezes esse enfrentamento assume a conotação de um risco, que nem todos estamos dispostos a correr. Acostumados a introjetar uma ordem a nossa volta, habituamo-nos a não olhar, não ouvir, não sentir intensamente e desprezar a importância dos fatos e acontecimentos menores, quase imperceptíveis – embora fundamentais. Quando trabalhamos o corpo é que percebemos melhor esses pequenos espaços internos, que passam a se manifestar por meio da dilatação. Só então esses espaços respiram.

Assim, encoraja-se através desse estudo que mais pessoas possam se lançar no “risco” da emoção, conhecendo mais de perto sua relação com as ações e mudando seus próprios padrões. E a partir dessa mudança, exteriorizada em comportamentos mais saudáveis e materializada na esperança de se conquistar uma vida melhor, o pensamento utópico de Paulo Freire (1979) vai se desenhando ao se adotar, como ação revolucionária, um mundo que se humaniza.

Síntese

Este capítulo apresentou o enquadramento teórico sobre o tema em estudo, de maneira a abordar a importante contribuição do trabalho do movimento para o desenvolvimento de competências necessárias à prática didática contemporânea. A revisão da literatura neste capítulo debruçou-se sobre os pontos considerados pertinentes relacionados com o tema.

Verifica-se que a expressão corporal assume grande importância na educação integral do ser, tornando-se um fator essencial de humanização. Além disso, colabora para o desenvolvimento expressivo, para a construção de uma poética pessoal e desenvolvimento da criatividade, além de tornar o indivíduo mais sensível, que vê o mundo de forma diferente, mais aberto à aprender e, portanto, à transformação contínua.

O capítulo que segue traz a descrição do estudo empírico, representação da jornada metodológica percorrida entre o ponto de partida, a questão que impulsionou a investigação, e a linha de chegada, a proposta de intervenção. Esse percurso passa pelos objetivos traçados para este estudo, pelo método e pelos instrumentos aplicados para atingi-los.

III – ESTUDO EMPÍRICO

O presente trabalho se propõe a investigar a importância do movimento e da aproximação com o aluno para o trabalho do professor e, além disso, pretende compreender como a conscientização do movimento presente na dança contemporânea poderia ser uma ferramenta de auxílio para a melhoria das relações entre professores e alunos.

1. População-alvo e Participantes no estudo

A população-alvo desta investigação é um conjunto de professores do 3º Ciclo da Educação Básica, sendo a amostra constituída por conveniência, a partir de um núcleo de profissionais próximos à mestrandia. Estes foram contatados diretamente e, durante uma reunião facilitada pela coordenação da escola, a pesquisa foi explicada e o convite para quem quisesse se voluntariar foi realizado.

O segmento do 3º ciclo conta com um total de 18 professores e entre eles, 9 demonstraram disponibilidade para participar da coleta de dados. Entre esses voluntários houve representação de quase todas as disciplinas lecionadas neste ciclo, faltando apenas Filosofia e Educação Física. Há 6 representantes do sexo feminino e 3 do masculino, situados na faixa etária compreendida entre 24 e 46 anos. Tais informações foram obtidas por meio de uma entrevista semiestruturada (Anexo I) e foram agrupadas na tabela a seguir.

PARTICIPANTE	DISCIPLINA	IDADE	SEXO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA REGULAR
P1	História	35	Feminino	15	Sim
P2	Inglês	27	Masculino	7	Não
P3	Ciências	26	Feminino	4	Não
P4	Espanhol	41	Feminino	9	Não
P5	Português	34	Feminino	17	Sim
P6	História	42	Feminino	10	Não
P7	Matemática	25	Feminino	3	Sim
P8	Geografia	24	Masculino	4	Não
P9	Artes	46	Masculino	13	Não

Tabela 1. Perfil dos participantes do estudo

2. Perfil da instituição onde se desenvolveu a Pesquisa

O estudo se desenvolveu numa instituição de ensino privada, localizada no município de Campos dos Goytacazes, interior do Rio de Janeiro, Brasil. Atuante há 46 anos com os segmentos de Educação Infantil ao 3º ciclo (crianças de 3 a 14 anos), conta atualmente com 374 alunos e 50 funcionários, distribuídos como demonstrado na tabela abaixo.

	QUANTIDADE DE ALUNOS	QUANTIDADE DE FUNCIONÁRIOS
EDUCAÇÃO INFANTIL	50	50
FUNDAMENTAL I	145	
FUNDAMENTAL II	179	
	374	50

Tabela 2. Quantidade de alunos e funcionários da instituição

Trata-se de uma empresa familiar, cuja direção e gestão foram exercidas, até o presente momento, por duas gerações de membros da família. Desde a sua fundação, é clara a peculiaridade de ser uma grande família, na qual todos se conhecem e os alunos são tratados pelo nome. Fundamentada nos princípios de amor e união, percebe-se uma atenção constante à condição humana e ao seu desenvolvimento.

A instituição entende como sendo sua missão, a formação de seres humanos que sejam cidadãos responsáveis, comprometidos, conscientes, éticos e solidários. Apresenta o objetivo claro de formar forças inteligentes e vivas, reflexivas e seguras de seu potencial, para que elas possam, por elas mesmas, alcançar a paz e liberdade. Deseja ser reconhecida pela comunidade como uma escola que acolhe, educa e compartilha com as famílias a responsabilidade pela construção dos projetos de vida do educando. Esteve pautada, desde sua fundação, nos valores de aprendizagem contínua, necessidade da conquista de autonomia pelo aluno, parceria escola-família, respeito e solidariedade.

3. Descrição do Estudo empírico

i. Problemática

Há alguns anos, um fator de preocupação é a crescente falta de motivação dos alunos do 3º ciclo (11 a 14 anos), facto que obriga professores e coordenação pedagógica a repensarem todas as suas estratégias de intervenção.

Havia constantes reclamações por parte dos docentes acerca da relação entre a falta de interesse desses alunos pelas aulas com o seu baixo rendimento nos resultados. Muitos professores se mostravam desesperados e perdidos. Sem saber que estratégias adotar para que os alunos se interessassem mais, acabavam adotando posturas rígidas ou comportamentos automatizados, excludentes e punitivos, como, por exemplo, expulsar o aluno da sala e dar suspensão. Os estudantes, por sua vez, alegavam que eram desinteressados porque as aulas não eram interessantes e acabavam se revoltando contra um sistema que consideravam sem sentido.

Nessa luta, em que um lado responsabilizava o outro e uma barreira invisível os separava em duas partes, o problema só parecia piorar. Ao deixar que a culpa recaísse sobre o aluno, os professores não pareciam enxergar a própria responsabilidade na construção do cenário propício à aprendizagem e que, a auto-observação e a reflexão da prática, talvez fossem possibilidades de adotar novos comportamentos diante das situações e provocar alguma mudança.

A partir dessas referências e levando em conta que para Gil (2008, p. 33), na aceção científica, problema é qualquer questão não resolvida que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento, assumiu-se como problema, a falta de reflexão sobre a ação docente e a adoção de comportamentos automatizados por parte do professor, que acabavam contribuindo na criação de barreiras e no aumento dos conflitos.

ii. Questão de investigação

A partir da identificação do problema, os pensamentos desta professora-bailarina e amante do movimento, criaram asas, voaram um pouco e voltaram com a ideia de criar a possibilidade de um momento no qual esses professores pudessem escutar o próprio corpo e refletir juntos, a partir da própria experiência motora, sobre os desafios cotidianos.

Para que essa ideia pudesse ser validada se fez necessário responder à questão que se segue:

Como a conscientização do movimento, trabalhada através da dança contemporânea, poderia auxiliar a prática docente e minimizar os conflitos existentes na sala de aula?

iii. O Objeto de estudo

Foram analisadas e estudadas as relações entre movimento, aproximação e aprendizagem de acordo com as respostas dos participantes.

4. Objetivos e Estrutura da Investigação

i. Objetivos gerais

- Contribuir para a compreensão da importância do movimento para o trabalho do professor.

- Averiguar como a conscientização do movimento, trabalhada através da dança contemporânea, poderia auxiliar a prática docente e minimizar os conflitos existentes na sala de aula.

ii. Objetivos específicos

- Explorar concepção dos professores sobre a utilização do movimento em sala de aula e aproximação com o aluno, identificando as ações realizadas, os benefícios e os pontos a melhorar.

- Investigar se a reflexão presente na aula de dança contemporânea poderia auxiliar o trabalho do professor.

- Perceber como o aumento das habilidades motoras poderia auxiliar os professores a adotar comportamentos melhores e exercer uma influência positiva nos alunos.

5. Percorso Metodológico

A natureza da questão de partida desta investigação suscitou a escolha do método qualitativo, permitindo que a pesquisa, assim como a vida, surpreendesse com novas revelações a cada fase, mudando nossos pontos de vista e ensinando lições preciosas. Este estudo se manteve flexível às mudanças e aberto às surpresas desde o princípio, procurando evitar que qualquer suposição prévia ou expectativa rígida demais pudesse atrapalhar o andamento e a beleza das descobertas.

O melhor método é aquele capaz de conduzir o pesquisador a responder suas perguntas, desenvolver seu objeto, explicá-lo e compreendê-lo, dependendo da sua proposta (Minayo et al, 2003). Além disso, Boaventura de Sousa Santos (1989) defende que conhecimento, na contemporaneidade, é sobre as condições das possibilidades da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local.

Como esta pesquisa busca soluções para um contexto local e não apresenta pretensão de generalização, optou-se pela realização de um estudo de caso para analisar o fenômeno no seu próprio contexto, compreendendo as relações entre os conceitos estudados e os significados atribuídos por uma população-alvo específica. Segundo Yin (2015, p. 14),

O estudo de caso é preferido durante o exame dos eventos contemporâneos quando comportamentos não podem ser manipulados. Em outras palavras, você poderia usar a pesquisa de Estudo de caso por desejar entender um fenômeno do mundo real e assumir que esse entendimento provavelmente englobe importantes condições contextuais pertinentes ao seu caso.

De acordo com Cohen et al. (2007, p. 253) os estudos de caso podem estabelecer causa e efeito e uma das suas forças é que eles observam efeitos em contextos reais. Além disso, os casos aceleram o processo de aquisição da experiência, ao tornar a complexidade tratável e facilitando a posterior reestruturação do conhecimento (Amorim, 2011).

A análise qualitativa privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994), sendo um risco que o pesquisador se perca na subjetividade. Para evitar isso, a operacionalização do trabalho foi dividida em quatro etapas de desenvolvimento, demonstradas no fluxograma e explicadas abaixo:

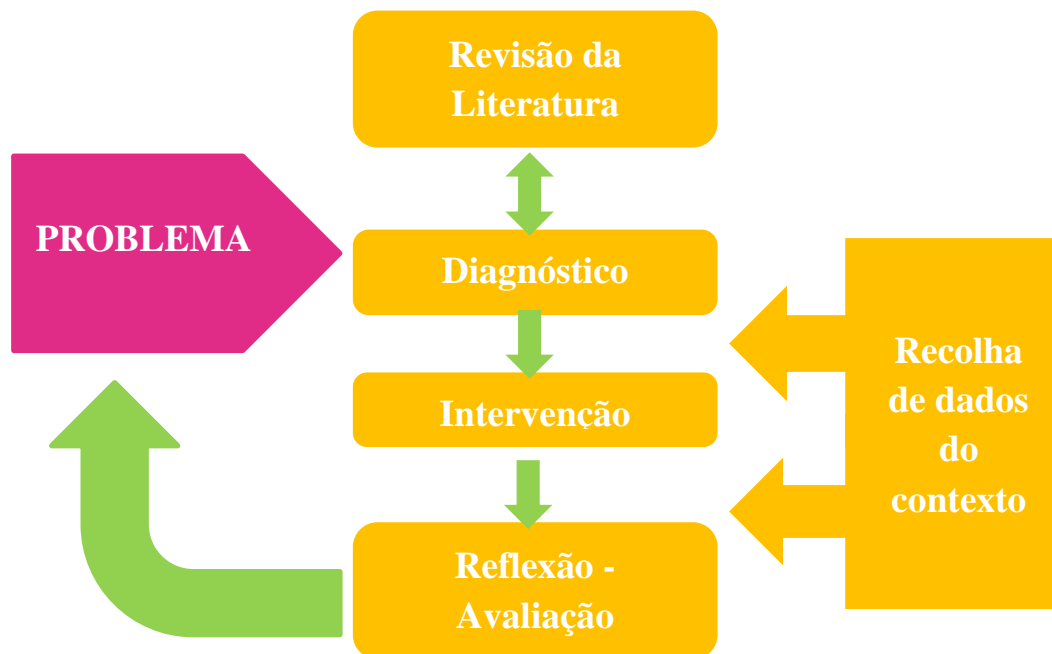


Figura 1. Fluxograma de operacionalização do estudo

i. Revisão da Literatura

O primeiro contato com a teoria trouxe alento e motivação. Ao encontrar nas publicações um norte e uma inspiração, a problemática dessa investigação fez sentido e se mostrou relevante, sendo urgente a necessidade da reflexão da ação por parte do professor para que se instaure uma comunicação mais eficaz que diminua as sólidas barreiras existentes entre professores e alunos.

Dia após dia as leituras apresentavam novas possibilidades, novos pontos de vista e embasamentos do quanto a dança e a observação dos movimentos podem ser ferramentas ricas e metodologias eficientes na resolução de diversos tipos de problemas. Essas percepções nortearam a coleta de dados e fizeram surgir o mapa de conceitos trabalhado.

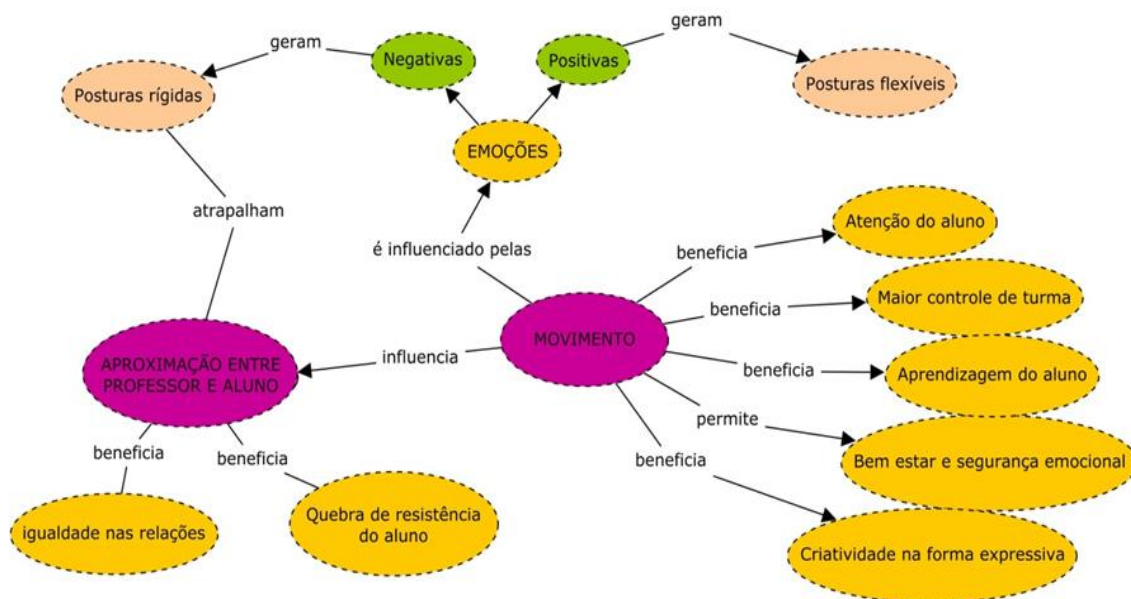


Figura 2. Mapa de conceitos

ii. Diagnóstico

Nesta fase a coleta de dados foi pensada na tentativa de traçar um diagnóstico para conhecer a situação e ter um ponto de partida para intervir. Para que as reflexões fizessem sentido para os professores, era importante perceber o que os sujeitos pensavam sobre o próprio movimento e sobre a aproximação entre professor e aluno. Era preciso, portanto, descobrir o que faziam e dava certo e o que precisava ser alterado, ou seja, compreender o movimento na realidade observada, através dos significados atribuídos pelos sujeitos investigados.

Para a coleta, optou-se pelo uso da entrevista que, de acordo com Gil (2008, p. 109),

(...) é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas no âmbito das ciências sociais. Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos valem-se dessa técnica, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação.

Os 18 docentes foram convidados a participar, mas o retorno positivo veio apenas de 9. O processo de levantamento dos dados foi realizado a partir do agendamento e realização de entrevista semiestruturada para conhecer as representações de cada um dos docentes.

iii. Programa de Intervenção

Acredita-se que, muitas vezes, é preciso promover um despertar das pessoas inseridas em determinada situação, para que o problema seja visto com mais clareza. A intervenção, portanto, não pretende somente ampliar o domínio do movimento, mas também, fornecer um espaço para a troca de ideias e reflexões sobre a prática didática, promovendo esse despertar.

Alguns estudos que demonstram eficácia da dança na diminuição do stress (Steinberg-Oren et al., 2016), aumento da autoestima (Muller- Pinget et al, 2012) e maior capacidade de ativação dos neurônios- espelho (Calvo-Merino et al, 2004),

inspiraram os *insights* de que se fossemos capazes de refletir, através do corpo e regular as emoções através do movimento, poderíamos ser capazes de adotar ações melhores.

O programa de intervenção foi pensado com o intuito de incentivar a desconstrução dos padrões de ação enraizados e a substituição dos mesmos. Os dados coletados anteriormente forneceram uma rica interpretação da realidade para que o escopo das aulas pudesse ser pensado e a aplicação prática fosse viabilizada. As opiniões dos professores e a comparação dos dados obtidos com a teoria trouxeram, ainda, riqueza de informação para que o planejamento das aulas fosse adequado às necessidades e fizesse sentido para os participantes.

iv. Reflexão - avaliação

Após a intervenção realizou-se novamente uma entrevista semi-estruturada com cada um dos participantes do projeto visando perceber a opinião deles sobre os efeitos da prática em dança contemporânea.

Este momento da pesquisa, além de ter sido marcado pela análise do conteúdo das opiniões, emoções e juízos de valor emanados da entrevista, permitiu a reflexão sobre a importância da experiência motora como contributo à reflexão sobre a prática didática e alívio de tensões corporais e emocionais.

6. Descrição dos instrumentos e procedimentos de recolha da informação e tratamento dos dados

Este estudo se configura como um Estudo de caso por conveniência, sendo a escolha da instituição intencional, por se tratar do local em que a mestranda atua há quatro anos como professora de dança. Por esse motivo, a pesquisa retrata informações aprofundadas e não generalizáveis.

Para a recolha de dados foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com o grupo de docentes, segundo os guiões apresentados nos Anexos I e II, elaborados pela mestranda, enviados para peritagem e testados, antes da aplicação, com quatro

professores não participantes do estudo. As perguntas da entrevista possibilitaram reflexões e criaram espaço para que a ideia do problema fosse construída de forma natural.

Atentou-se para o fato de que durante as entrevistas os sujeitos podem falar o que o pesquisador deseja ouvir ou dizer que agem de acordo com o que consideram ser a “coisa certa”, mesmo que na prática não façam isso. Porém, como o objetivo da pesquisa é intervir e investigar os efeitos da dança contemporânea neste caso específico, preferiu-se partir do discurso e da opinião dos sujeitos acerca do próprio comportamento do que julgá-los segundo as crenças da pesquisadora.

i. Procedimentos para a recolha de informação por entrevistas

Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas antes da aplicação do Programa de aulas de dança contemporânea (Guião no Anexo I) para recolha de informação que possibilitasse a compreensão da realidade específica do local, o perfil dos participantes e suas opiniões sobre postura, movimentação em sala de aula e aproximação entre professor e aluno.

O guião desta primeira entrevista contou com 14 questões divididas em seis blocos orientadores: I- Legitimação da Entrevista; II- Perfil dos participantes; III - Relação com o corpo; IV - Movimentos e estado emocional; V- Consciência dos Movimentos no espaço da na sala de aula; VI- Aproximação do aluno.

Após a aplicação das aulas de dança (Anexo V), foi realizada uma segunda entrevista com os participantes (Anexo II) para perceber a opinião dos mesmos sobre os efeitos da prática na sua rotina.

O guião da segunda entrevista contou com 9 questões divididas nos seguintes blocos orientadores: I- Legitimação da Entrevista; II- Efeitos da prática; III - Prática de dança e Prática docente; IV - Dificuldades; V – Sugestões.

É importante lembrar que, segundo Manzini (2004, p.6),

Um roteiro bem elaborado não significa que o entrevistador deve tornar-se refém das perguntas elaboradas antecipadamente à coleta, principalmente porque uma das características da entrevista semiestruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada, ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado.

Foi informado aos respondentes que não havia respostas certas ou erradas e que o importante, para a pesquisa, era saber a opinião deles, possibilitando que as entrevistas ocorressem num clima amigável e acolhedor. No início da conversa foram explicados os objetivos, solicitada a assinatura da declaração de consentimento informado e feito o pedido de permissão para gravação da entrevista, para que a conversa pudesse fluir mais naturalmente. Num segundo momento as entrevistas foram todas transcritas pela pesquisadora para posterior análise.

ii. Aplicação do Programa de aulas de Dança Contemporânea

A partir das necessidades identificadas na primeira entrevista, foi aplicado um programa de cinco aulas de dança contemporânea, que teve duração de cinco semanas, com uma aula semanal de 1 hora e 30 minutos. O planejamento dessas aulas foi pensado a partir da união de três metodologias que conversam entre si: Conscientização do Movimento dos Vianna (Ramos, 2007; Vianna, 2005; Silva, 2013), análise do movimento de Laban (Bevilaqua, 2009; Konie, 2011; Laban, 1971) e Sesi - SP Dança (Vilela, 2012).

Cada aula teve um tema, com exercícios e reflexões relacionados a ele. A tabela a seguir demonstra a frequência dos participantes do estudo nas aulas.

AULA	TEMA	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
1	Eu sou um corpo que dança			x			x	x		x
2	Onde está o meu equilíbrio?				x			x		x
3	Qual a minha densidade?				x		x	x	x	x
4	Como a minha emoção se expressa?			x			x	x		x
5	Quem sou eu?				x		x	x		

Tabela 3. Frequência nas aulas do Programa

A tabela ilustra a frequência dos participantes nas aulas oferecidas. Observa-se que P1, P2 e P5 nunca compareceram; P8 compareceu a apenas uma aula (20%); P3 a duas (40%); P4 a três (60%); P6 e P9 a quatro (80%) e P7 a todas (100%).

A impossibilidade da participação de quatro dos nove voluntários iniciais no programa prático, fez com que a segunda parte da coleta de dados, contasse apenas com cinco sujeitos: P3, P4, P6, P7 e P9. Como os quatro que não participaram do programa não teriam repertório para responder a segunda entrevista, sobre os efeitos das aulas, foram inqueridos acerca dos principais motivos que dificultaram sua participação.

Mesmo com uma quantidade de participantes menor, as aulas e a segunda entrevista trouxeram ricas reflexões e *insights* para a compreensão dos efeitos da prática de dança contemporânea na promoção de reflexões sobre a prática didática.

iii. Análise de conteúdo

A interpretação dos resultados implica num processo de reflexão contínua sobre o comportamento enquanto pesquisador e na interação dinâmica entre esse e o objeto de estudo (Günter, 2006). Gil (2008, p. 175) comenta que

(...) ao contrário do que ocorre nas pesquisas experimentais e levantamentos em que os processos analíticos podem ser definidos previamente, não há fórmulas ou receitas para orientar os pesquisadores de estudo de caso (...). A análise de dados passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador.

Acredita-se, junto com Santos (1989), que na pós-modernidade, após as descobertas da física quântica, em todo conhecimento produzido há sempre a influência do sujeito. Porém, visando minimizar essa influência clara e desejando uma compreensão mais aprofundada da complexidade dos dados, optou-se por examiná-los através da análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é uma técnica de ruptura que diz não à leitura simples do real. Bardin (1977, p. 28) discorre que

(...) apelar para esses instrumentos de investigação laboriosa é situar-se ao lado daqueles que querem dizer não à transparência dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente tornar-se desconfiado relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo (...), rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder aprender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projeção da sua própria subjetividade.

Citando Cohen et al. (2007, p. 481),

(...) content analysis involve coding, categorizing (creating meaningful categories into which the units of analysis – words, phrases, sentences etc. – can be placed), comparing (categories and making links between them), and concluding – drawing theoretical conclusion from the text.²⁰

iv. Sistema de Categorização

Para que os objetivos desse primeiro estudo fossem alcançados foi importante inicialmente perceber quais ações os professores já adotavam em sua prática em relação aos temas propostos, quais os significados atribuídos a essas ações e quais os possíveis pontos a desenvolver. Depois disso, após a vivência em dança contemporânea, foi necessário compreender os efeitos da prática na opinião de cada participante.

As categorizações permitem o agrupamento segundo alguma característica, discriminando um agrupamento do outro (Gatti, 2004). A análise, segundo Almeida-Filho (2003, p. 146), implica um processo de organização, indexação, classificação, condensação e interpretação de dados com objetivo de identificar similaridades. As categorias e subcategorias foram definidas a partir da análise dos dados, de acordo com o discurso dos participantes, e não previamente, visando diminuir a probabilidade de que as crenças da pesquisadora, já influenciadas pela teoria revisada, pudessem limitar a riqueza contida nos relatos da situação real.

²⁰ a análise de conteúdo envolve a codificação, a categorização (criação de categorias significativas nas quais as unidades de análise - palavras, frases, frases etc. - podem ser colocadas), comparando (categorias e fazendo links entre elas) e concluindo - extraindo conclusão teórica de o texto.

Para compreensão dos aspectos supracitados, optou-se por reduzir os dados obtidos em unidades de análise menores e, para melhor organização, foram divididos em três temas principais e categorizados como demonstrado na tabela abaixo:

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
APROXIMAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO	Ações realizadas	Ouvir e compreender o aluno
		Reflexão da prática a partir da observação do feedback da turma
		Usar o bom humor como estratégia
		Elogiar
	Benefícios	Meio de quebrar resistência do aluno
		Igualdade de relações
	Desafios	Adoção de posturas rígidas
Influência do movimento		
TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
MOVIMENTAÇÃO EM SALA DE AULA	Ações realizadas	Andar pela sala
		Gesticular
	Benefícios	Promove maior atenção do aluno
		Permite maior controle de Turma
		Facilita a aprendizagem do aluno
		Gera bem estar e segurança emocional
	Desafios	Criatividade na forma expressiva
		Influência das emoções na qualidade do mov.
O que "os outros vão pensar"?		
Metodologia didática tradicional		
TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
AULAS DE DANÇA CONTEMPORÂNEA	Ações Realizadas	Reflexão e troca de ideias com os pares
		Observação dos estados emocionais através dos movimentos
	Benefícios	Superação dos próprios limites
		Relaxamento
		Abertura para mudanças
		Aumento da autoestima
	Desafios	Diminuição da timidez/ vergonha
		Dificuldade para corresponder ao que foi proposto
Conciliar aulas com a rotina corrida		

Tabela 4. Sistema de Categorização

IV – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

A apresentação de resultados, segundo Gil (2008, p. 175),

(...) consiste na organização dos dados selecionados de forma a possibilitar a análise sistemática das semelhanças e diferenças e seu inter-relacionamento. Essa apresentação pode ser constituída por textos, diagramas, mapas ou matrizes que permitem nova maneira de organizar e analisar as informações.

Sabe-se que, devido à sua natureza qualitativa, os estudos de caso geralmente apresentam longos relatos (Yin, 2014), então, para melhor organização e visualização dos sentidos atribuídos aos dados, optou-se pela tabulação, agrupando e contando os casos que estão nas várias categorias de análise.

A apresentação foi organizada de modo a demonstrar os resultados da primeira entrevista, seguidos do escopo do programa de intervenção e dos resultados da segunda entrevista. Conforme explicado anteriormente, as categorias e subcategorias da primeira entrevista foram agrupadas em dois temas principais e as da segunda em um tema principal. Cada tema apresenta uma tabela com a contagem das frequências.

1. Resultados da primeira entrevista separados por tema

Os respondentes afirmaram que, para o trabalho do professor, é muito importante desenvolver a aproximação com o aluno e que ela é uma característica importante para lidar com as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem. Quando questionados se eles viam alguma relação entre consciência do movimento e o desenvolvimento dessa aproximação, seis deles disseram que viam relação, um que não via e dois admitiram que nunca pensaram no assunto.

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Frequ. Abs. (Universo dos inquiridos que pontuaram)	Nulos (inquiridos que não pontuaram)	Frequ. Rel. (Universo dos inquiridos que pontuaram)	
APROXIMAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO	Ações realizadas	Ouvir e compreender o aluno		2	2		1				1	4	5	44%	
		Reflexão da prática a partir da observação do feedback da turma	2				1	1			1	4	5	44%	
		Utilizar o bom humor como estratégia	1						2				2	7	22%
		Elogiar				1							1	8	11%
	Benefícios	Meio de quebrar resistência do aluno				1		1	1				3	5	33%
		Igualdade de relações									1		1	8	11%
	Desafios	Adoção de posturas rígidas	1									1	2	7	22%
		Influenciada pelo movimento	1	1	1	1				1	1	1	7	2	78%
				4	2	2	3	2	3	2	2	4	24	47	

Tabela 5. Frequência das respostas sobre o tema Aproximação entre professor e aluno

A categoria ações realizadas buscou agrupar quais comportamentos, dentro da sua prática cotidiana, os professores consideravam causar aproximação. A primeira subcategoria, identificada por 44 % dos respondentes, foi ouvir e compreender o aluno.

P2 – “E eu me coloquei no lugar da aluna né, mas infelizmente tem muitos professores que não compreendem e não sabem fazer isso (...) Ela me explicou a situação dela e eu vi, no semblante da aluna, que realmente não é uma mentira, porque ela é uma menina sempre alegre e a gente ve né”.

P3 – “A gente lida com ser humano né. É impossível você lidar, principalmente com crianças e adolescentes, e você não tentar pensar e entrar no mundo deles pra você entender o que está acontecendo e tudo mais (...)”.

P5 - “Se eu for entrar naquela turma no último tempo, eles esperam chegar no último tempo pra chorar e me contar qual é o problema”.

P9 – “Ouvir também seu aluno né. Ver o que ele pensa. Eu acho que a partir do momento que você não deixa ele falar o que ele pensa, o aluno fica meio fechado.”

Um segundo ponto interessante identificado nessa primeira categoria foi a reflexão da prática a partir da observação do feedback da turma, demonstrando que quando há aproximação as duas partes da relação são beneficiadas.

P1 - “Observando o retorno que eu tinha da forma que eu entrava em sala. Pra mim, nós somos seres pensantes. A gente tem que observar o meio que a gente vive mesmo com todas as dificuldades. (...) Eu, como professora, no início, eu tinha uma

postura muito séria, fechada. Entrava na sala e não dava muita risada. Então eu percebia um retorno dos alunos também dessa forma. Pra mim ação provoca reação”.

P5- Professora, senta.. professora, para de falar um pouquinho. Aí pronto, eu me toco. Porque eu costumo assim, se deixar eu vou falando, vou atropelando, sem parar.. aí tem sempre aquele aluninho que me dá uma travada, aí eu me toco. Se não falar eu vou embora.

P6 - É essa questão mesmo do aceitar e aí vai fluindo. O que a gente pede flui. Não é 100%, mas a gente tem um resultado satisfatório. Facilita muito, muito mesmo”.

P9 – “aquele aluno muito rebelde em sala de aula, eu paro, chamo a atenção, ai penso assim: acho que não é desse jeito que eu vou ganhar ele. (...) Esse processo é importante. Será que ele tá entendendo? O que ele tá pensando?”.

Dois professores disseram que rir e usar o bom humor como estratégia também poderia ser identificado como uma ação que aproxima.

P1 – “Quando eu passei a ter uma característica mais de rir, de conversar, de aproximação, a empatia da gente, o retorno foi diferente”.

P6 – “(...) aí vira e mexe eu tô dando risada, ou eu tô fazendo uma careta, ou eu tô mexendo com eles. (...)Eu faço tanta palhaçada, que pode ser isso que ajude né, nessa empatia. Pode ser isso que ajude o aluno a gostar ou a aceitar, não sei”.

A última ação identificada, citada explicitamente apenas pelo professor quatro, foi o elogio.

P4 – “você estando ali mostrando ao aluno a importância dele fazendo o jogo contrário que ele faz com você. (...) Tem que começar a elogiar o trabalho dele começar a mostrar a ele que ele também é tão bom quanto os outros, que ele pode”.

A categoria Benefícios organiza as vantagens da aproximação e identificou, como primeira subcategoria, que essa aproximação é um meio de quebrar a resistência do aluno, sem que seja preciso bater de frente com ele, fato que ajuda muito a prática didática, como percebido pelos participantes P4, P6, P7 e P8:

P4 – “e eu via que isso dava certo, porque quando a gente bate de frente com o aluno, ele vai bater cada vez mais de frente com você e ele vai tomar raiva de você”.

P6 – “Alguns alunos dizem que só estão na escola porque o pai e a mãe obrigam (...) eles já vem com uma certa resistência e, se a gente não quebrar isso, pelo menos não for agradável a ele... se agora é aula de fulano e se ele não tiver o prazer de saber que fulano tá vindo, ele não vai aceitar nada do que eu tenho a oferecer”.

P7 - “se você for uma pessoa rancorosa, não for uma pessoa aberta, pra que eles conversem com a gente, eles vão sentir isso e vão se sentir meio que bloqueados, né”.

P8 – “Eu já ouvi, por exemplo, no pré-vestibular, de alunos que não frequentavam outras aulas, mas frequentavam a minha, não porque gostavam da minha matéria, mas porque gostavam de mim. Então eu acho que essa aproximação... ela gera uma melhor aprendizagem”.

Pode ser vista, como observado por P8, uma forma de democratizar as relações entre os membros da turma, quebrando um pouco da ideia de classes e da hierarquia rígida ainda existente entre professor e aluno.

P8 – “Eu tento igualar as relações na medida do possível. E eu acho que dessa forma eu consigo me aproximar um pouco mais deles e facilitar a aprendizagem”.

O ponto a melhorar identificado foi a adoção de posturas rígidas por parte dos professores quando eles não sabem o que fazer e se sentem perdidos, pois esse hábito gera malefícios e pode influenciar negativamente a turma.

P1 – “Eu achava que eu tinha que ser muito carrancuda, não podia dar muita liberdade porque senão as crianças não iam me respeitar”.

P9 – “(...) quando você se prende muito, seu corpo, isso aí também transmite para os alunos. Eles percebem. Ah que aula chata!”.

Outro ponto a melhorar, foi o fato de a maioria deles considerarem que a aproximação seja influenciada pelo movimento. Essa influência pode ser considerada como um benefício se houver conhecimento e domínio do mesmo por parte de quem fala, mas foi colocada aqui porque precisa se desenvolver.

P1 – “Quando eu sou uma professora que movimento meu corpo, que eu tenho uma dinâmica de aula de locomoção. Isso traz uma visão do aluno diferente”.

P2 – “Eu acredito que principalmente o movimento do professor, o dia assim... como posso dizer. O jeito que o professor tá naquele dia que ele vem trabalhar, o jeito que tá a energia, não sei. (...) O jeito que tá o semblante do professor, o jeito que ele se posiciona na hora de ministrar uma aula. Acho que isso influi muito também”.

P3 – “Um abraço seria um exemplo disso... Acredito que sim, muitas vezes é a forma como a gente demonstra. Um carinho, contato, às vezes na forma de abraço. Às vezes num gesto simples...acho que acaba de certa forma influenciando sim pra aproximação”.

P4 – “Acho que uma coisa tá totalmente ligada à outra (...). Até pra eles memorizarem a atitude do professor. Como que essa professora vem? Como ela vai reagir?”.

P7 - “Eu acho que o movimento que a gente faz com o corpo diz muito coisa sobre o que a gente quer passar. Tipo, se a gente tiver mentindo, vai fazer alguma coisa que vai estar parecendo”.

P8 – “acho que o nosso corpo ele também fala de alguma forma e, a partir do momento em que eu faço um tipo de movimentação dentro da sala de aula, explicando alguma questão, alguma coisa. Ou até mesmo na vida, eu acho que auxilia. Isso se relaciona, também, a desenvolver a empatia no outro, ou não”.

P9 – “você chega mais perto ou fazer um gesto diferente, ou sei lá. Você se comunicar através do seu corpo. Ser mais gentil entendeu?”.

i. Resultados para o tema Movimentação em sala de aula

O movimento é um dos eixos temáticos norteadores desse estudo, portanto, é de suma importância entender como os professores percebem sua movimentação em sala de aula, bem como os benefícios e desafios atribuídos a esse tema para que se possa pensar e desenvolver soluções a partir de tais informações.

É possível observar que, quando questionados sobre a importância de ter consciência dos movimentos, todos os entrevistados concordaram ser algo importante.

Já sobre a questão de o estado emocional influenciar os movimentos, oito deles disseram que isso realmente acontece e um nunca pensou sobre o assunto. Seis dos respondentes afirmaram que costumam prestar atenção dos próprios movimentos em sala de aula e três disseram que não costumam estar atentos a isso. Por fim, todos concordam que os movimentos que fazem influenciam os alunos de alguma maneira.

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA										Frequ. Abs. (Universe dos inquiridos que pontuaram)	Nulos (inquiridos que não pontuaram)	Frequ. Rel. (Universe dos inquiridos que pontuaram)
			P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9			
MOVIMENTAÇÃO EM SALA DE AULA	Ações realizadas	Andar pela sala	1	2	1	1	1	1	1	1	1	8	1	89%
		Gesticular	2	2	1			1	1	2		6	3	67%
	Benefícios	Promove maior atenção do aluno	1	1	1	1		1	2	1	1	8	1	89%
		Permite maior controle de Turma	2			2						2	7	22%
		Facilita a aprendizagem do aluno						1	1	2		3	6	33%
		Gera bem estar e segurança emocional	2	2								2	7	22%
	Desafios	Criatividade na forma expressiva	1		1			1		1	1	5	4	55%
		Influência das emoções na qualidade do	1	2	2	1	1	2	1	1	1	9	0	100%
		O que "os outros vão pensar"?	1					1				2	7	22%
			Metodologia tradicional								1	1	8	11%
			8	5	5	4	2	7	5	6	4	46	44	

Tabela 6. Frequência das respostas sobre o tema Movimentação em sala de aula

No que concerne à categoria ações recorrentes, 89% dos respondentes afirmaram andar em sala de aula e 67% disseram gesticular. É interessante ressaltar que o movimento de andar pela sala pode ser significativo do fator aproximação, como percebido no discurso do P2: *“Acredito que o movimento ajuda muito se a gente andar pela sala, ir andando, lecionando e explicando o conteúdo, porque o aluno sente essa aproximação”*. Porém, também pode ser identificado como um instrumento de controle, como citado por P4: *“Se eu ficar muito parada, eles se aproveitam bastante. Quando há mais movimento na sala, quando o professor tá se movimentando mais, eles se ajeitam logo e começam a fazer o exercício”*. Isso demonstra que o significado de um mesmo movimento pode variar de acordo com cada sujeito.

É possível observar na categoria benefícios, que 100% da população entrevistada concorda que o movimento promove maior atenção do aluno, como transcrito abaixo:

P1 – *“principalmente na atenção, eles são atraídos por essa movimentação”*.

P2 – *“na hora que você tá lá na frente do quadro passando conteúdo e lecionando, você sente que o aluno tá prestando atenção, mas às vezes não tá. Então eu acredito que o movimento ajuda muito”*.

P3 – *“Acho que de repente chamava atenção do aluno, sei lá, eles prestavam mais atenção”*.

P4 – *“fazendo mais movimento durante as aulas, eles acabam que tão vendo mais minha presença ali entre eles acabam fazendo mais a atividade proposta”*.

P6 – *“Foca em titia, titia tá linda e eu começo fazendo caras e bocas pra eles, eu vou lá abraço, beijo, ando... e chama atenção”*.

P7 – *“Tipo assim, eles focam em mim, então eles tão sempre prestando atenção, sempre focados no movimento”*.

P8 – *“Ou eu fazer algum outro tipo de movimento fora do comum, isso chama, prende a atenção do aluno para aquilo que eu tô falando”*.

P9 – *“E eles prestam mais atenção, até porque se você ficar sentado eles ficam dispersos”*.

Dois respondentes (P1 e P4) alegaram que o movimento é um elemento que possibilita maior controle de Turma.

P1- *“(...) presto atenção no movimento até pra eu não perder tanto o controle (...)”*.

P4 – *“Se eu ficar muito parada, eles se aproveitam bastante. Quando há mais movimento na sala, que o professor tá se movimentando mais, eles se ajeitam logo e começam a fazer o exercício”*.

A utilização dos gestos foi vista como facilitadora da aprendizagem do aluno, que assimila melhor a informação quando tal mecanismo é usado.

P6 – *“Acho que fazendo assim facilita, porque já teve casos de na hora da prova: ah professora, foi aquilo que a senhora fez”*.

P7 – *“Quando eu faço alguma coisa eu falo assim: gente, vocês lembram quando eu fiz aquele desenho assim... aí eles lembram. - Ah sei! É mais fácil de pegar”*.

P8 – “o tipo de movimento que a gente faz durante a aula, eu acho que isso reflete muito na dinâmica da aula e no aprendizado também, do aluno”.

Dois professores atribuíram, ao movimento, a característica de gerar bem-estar físico e emocional, relaxando e trazendo segurança.

P1 – “Se mover, de uma certa forma, relaxa um pouco mais, você fica mais desinibida. (...) Me dá um pouco de segurança essa movimentação.”.

P2- “Sim, é importante a gente ter essa consciência dos movimentos”. “Nos proporciona estar tendo um bem-estar né, da nossa saúde física, emocional também e psicológica”.

Além disso, o corpo pode se apresentar como um método de inovação e criatividade na expressão, ao possibilitar a utilização de diversas formas para passar uma mensagem ao expectador, como mencionado pelos professores a seguir:

P1 - “Não há como você desprender a fala com as mãos, com os olhos... as pessoas, pra mim, falam de todas as formas”.

P3- “Numa aula sobre o corpo humano, sobre as práticas de alongamento, exercícios e tudo mais, já associei uma aula de Educação Física junto com Ciências, pra gente poder... e inclusive fiz com eles”.

P6 – “Quando eu vou falar de evolução das espécies eu literalmente começo andando como um macaquinho na sala até chegar à atualidade”.

P9- “Porque a gente começa a descobrir que a gente pode usar nosso corpo pra diversas possibilidades né (...)”.

Na categoria pontos a desenvolver, um ponto identificado no discurso de todos os sujeitos, como se expõe a seguir, foi a influência das emoções na qualidade do movimento:

P1 – “Eu sou uma pessoa ansiosa, agitada, então é quase que impossível fazer as coisas parada”.

P2 – “*Eu trago uma aula elaborada com todo cuidado, utilizo várias fontes de pesquisa, mas eu sinto que quando a gente tá assim muito nervoso e gesticula muito, ai tudo parece que dá errado. Quando a gente se movimenta muito e tá principalmente de mau humor, é a questão da energia. Você sente uma energia pesada, que parece que sua aula não flui*”.

P3 - “*Mas é aquilo que eu falei, às vezes, quando a gente tá desanimado, acho que a postura ela mostra muito. Talvez isso transpareça pra os alunos e influencie. Olhando uma pessoa, quando ela não tá bem, não tá animada, muito disposta, ela tende a ficar curvada. A pessoa fica pra baixo*”.

P4 – “*se a gente não tá bem, acaba que a gente age de forma mais grosseira e os movimentos acabam sendo piores né*”.

P5 – “*se eu tiver nervosa, agitada eu largo cair tudo, eu não consigo nem segurar as coisas*”.

P6 – “*(...) quando eu tô triste eu não quero fazer muita coisa não. Mas também, quando eu tô alegre, eu tenho pique para o que você propuser*”.

“*Tem dias que a gente não tá legal, que aula não flui bem. Quando eu tô muito irritada, eu sinto dores, é como se o corpo travasse. Quando eu tô triste, é como se eu não tivesse mais força. Eu tenho essa percepção*”.

P7 – “*Se eu tiver mal, vão perceber pela minha cara, imagina pelos meus movimentos né*”.

P8 – “*Eu sou muito de gesticular, principalmente quando eu tô empolgado com alguma coisa, aí eu gesticulo muito*”.

P9 – “*Assim, quando você tá muito agitado, muito preocupado, acho que isso afeta um pouco. (...) você não se concentra naquilo que você tá fazendo né. Você tá fazendo ali, mas você tá totalmente fora de órbita. Você não consegue interagir ali*”.

Através das respostas foi possível compreender que a valência emocional, além de influenciar na qualidade do movimento, influi também no comportamento do aluno, corroborando com o a importância da consciência do movimento, para que o professor aprenda a conhecer e controlar suas ações e posturas para melhor atingir seus objetivos.

Um ponto interessante identificado no discurso do professor 6 foi a preocupação com “o que os outros vão pensar”, evidenciando que o movimento e a representação,

mesmo facilitando a aprendizagem e promovendo atenção do aluno, não é visto pelas pessoas da sociedade escolar como “algo normal”, percepção ilustrada pela frase:

P6 – “Ainda bem que ninguém fica vendo o que eu faço dentro da sala”.

Além disso, P9 mencionou a metodologia tradicional, ainda utilizada como principal didática, como um desafio ao movimento e como algo que pode ser desenvolvido.

P9- “Pode ser mais desenvolvido.(...) Porque tem aquela questão tradicional, que você tem que manter as crianças todas direitinho, todo mundo arrumadinho”.

2. Programa de Intervenção

i. Justificativa

Os resultados das primeira entrevista ajudaram a perceber que

- A relação mais próxima entre professor e aluno é extremamente importante para que ocorra o aprendizado.
- A aproximação, vista como um meio de quebrar a resistência do aluno e de democratização das relações, pode ser influenciada pelo movimento.
- A adoção de posturas rígidas por parte do docente pode, assim, criar barreiras entre os dois lados da relação.
- O movimento promove maior atenção do aluno, permite maior controle da turma e facilita a aprendizagem do aluno, além de gerar sensação de bem-estar e segurança emocional no professor, possibilitando mais criatividade na forma expressiva.

Além disso, através da categoria “Desafios” foram identificadas as seguintes necessidades:

- Desenvolver maior consciência das possibilidades de movimento e expressão.
- Melhorar a qualidade do movimento e a adoção de posturas rígidas.
- Atenção a si mesmo.
- Reflexão sobre a utilização de novas metodologias didáticas.
- Compreender melhor a influencia do movimento na aproximação com os alunos.

O programa de Intervenção foi pensado no sentido de proporcionar a reflexão da equipa pedagógica através da auto-observação, escuta interna e conscientização do movimento, visando o desenvolvimento de determinadas competências docentes necessárias à prática didática contemporânea.

ii. Objetivos da Intervenção

- Promover o domínio do movimento, através da escuta e das observações da origem do mesmo.
- Aumentar o repertório e trabalhar as combinações de esforços para aumentar a qualidade dos movimentos.
- Despertar os professores, empoderá-los e dar-lhes ferramentas para que sejam capazes de tomar decisões de ação mais saudáveis para si e para os outros.

iii. Escopo da intervenção

As atividades realizadas em cada encontro (Anexo V) foram dinâmicas e divertidas. Foram utilizados jogos corporais, técnicas de improvisação, sequências de movimentos coreografadas e exploradas diversas possibilidades de criação com o corpo. Através dessas experiências motoras, foram discutidas temáticas relevantes à atuação docente naquele contexto. As aulas foram evoluindo e sendo construídas de maneira flexível a cada encontro, buscando perceber as dificuldades e demanda dos participantes. Esses encontros foram pensados de modo a promover:

- Desenvolvimento da visão sistêmica para maior consciência das dinâmicas sociais contemporâneas.
- Desconstrução e descolonização do corpo e da mente.
- Autoconhecimento e criatividade.
- Vivência de metodologia ativa de aprendizagem.
- Reflexões sobre as habilidades do professor.

iv. Benefícios esperados

- Desenvolvimento da escuta interna e auto-observação.
- Desenvolvimento da capacidade de frear comportamentos automáticos e flexibilizá-los.
- Desenvolvimento do pensamento crítico sobre a própria prática.
- Desenvolvimento das habilidades sociais.

3. Resultados da entrevista aplicada após a Intervenção

i. Resultados para o tema Aulas de Dança Contemporânea

Após aplicação do programa de aulas, realizou-se nova entrevista com os participantes com intuito de conhecer suas opiniões sobre os efeitos da prática de dança contemporânea. Os resultados são demonstrados na tabela abaixo:

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	P3	P4	P6	P7	P9	Frequ. Abs. (Universe dos inquiridos que pontuaram)	Nulos (inquiridos que não pontuaram)	Frequ. Rel. (Universe dos inquiridos que pontuaram)	
AULAS DE DANÇA CONTEMPORÂNEA	Ações Realizadas	Reflexão e troca de ideias com os pares	2		2	2	2	4	1	80%	
		Observação dos estados emocionais através dos movimentos	1	1	2	2	2	5	0	100%	
	Benefícios	Superação dos próprios limites			2	1	1	1	4	1	80%
		Relaxamento			2	1			2	3	40%
		Abertura para mudanças			1	2		2	3	2	60%
		Aumento da autoestima						1	1	4	20%
		Diminuição da timidez/ vergonha	1	1			1	2	4	1	80%
	Desafios	Auto-cobrança e pressão				6			1	4	20%
		Conciliar aulas com a rotina corrida	2	1					2	3	40%

Tabela 7. Frequência das respostas dos professores participantes sobre o tema Aulas de Dança Contemporânea

No que concerne à categoria ações recorrentes durante as aulas, foram identificadas duas subcategorias: Reflexão e troca de ideias com os pares e Observação dos estados emocionais através do movimento. A maioria dos participantes (80%) identificou os momentos de reflexão e troca de ideias realizadas em grupo, durante as aulas, como muito importante, como é possível perceber a seguir:

P3 – “(...) é justamente nesses momentos que conseguimos compartilhar. A gente compartilhou várias experiências, então a gente analisa cada um e o ponto de vista também de cada um. Então faz a gente olhar pra dentro da gente e ver o que a gente tem feito, o que a gente não tem feito, o que a gente pode fazer e aprende também”.

P6 – “o fato de parar, pensar, analisar, foi muito importante, mudou bastante, assim, algumas percepções que eu tinha. O aprendizado tá aqui, agora eu preciso saber onde que eu vou jogar. Tudo ao seu tempo”.

P7 – “Bom, nós refletimos muito sobre os alunos também né, sobre a relação com eles (...). A equipe estando junta ajuda. Troca de ideias, né. Tipo assim, eu não dou aula há tantos anos quanto P6”.

P9 – “O momento pra trocar com os colegas ajuda, foi muito bom, porque essa correria do dia-a-dia não deixa a gente sentar pra conversar, até pra ajudar um ao outro né. Ô fulano, você tá trabalhando de que forma? Vamos tentar mudar pra ver se dá certo? Acho que é importante essa troca de informações”.

Outra ação identificada por eles, quando discursavam sobre as aulas, foi a observação dos estados emocionais através do movimento. Essa ação possibilitou maior atenção aos próprios movimentos e seus possíveis significados, como se observa nas falas transcritas.

P3 – “Aprendi que a gente não só se expressa em palavras, que muitas vezes as nossas ações e os nossos movimentos falam muito mais. E falam muito mais do que as nossas palavras, porque às vezes a gente omite ou acaba até mentindo né. Mas nosso corpo não tem como esconder isso”.

P4 – “Você vê que as emoções, o que a gente põe pra fora, a gente tá eliminando coisas ruins que ficavam ali presas né”.

P6 – “Mas eu tive sensações muito fortes e dependendo do dia, do que foi conversado, do que foi proposto, eu tive reações que nem eu esperava ter. (...) Eu não tinha noção do quanto o estado de espírito influencia nessa questão do movimento e como as pessoas percebem. Eu não tinha noção de como as pessoas fazem isso diferente e como quem tá do outro lado percebe isso mesmo que a gente não queira mostrar”.

P7 – “Eu gostei de tudo, tipo, de refletir quando eu vou fazer alguma coisa, acho que são essas partes assim. Acho que eu vou ter mais consciência do que eu tô fazendo... antes de fazer”.

P9 – “Eu acho que é importante para o corpo da gente. Porque, às vezes, eu chegava cansado aqui, aí eu tinha aula, mexia um pouco os braços, as pernas e daqui a pouco eu saía com minha mente mais leve, entendeu? Você vai ficando com o corpo pesado, corpo mais leve, mente mais vazia do dia-a-dia, da correria”.

Entre os pontos acoplados na categoria Benefícios, 80% dos participantes disseram que, de alguma maneira, superaram os próprios limites e perceberam que podiam fazer mais do que acreditavam que podiam.

P4 – Aprendi que a gente nunca pode se limitar, que a gente pode mais do que a gente pensa.

P6 – Eu tenho dificuldades, limitações, mas foi bem interessante, eu descobri que eu podia fazer coisas que eu nem lembrava mais que eu podia.

P7 – Mais ou menos, porque eu sou um pouquinho dura né, aí às vezes pra dobrar pra trás assim, eu falava: Ai meu Deus, se eu dobrar aqui eu vou quebrar, vai dar não. Mas não foi tão difícil não.

P9 – “Não, foi até tranquilo. Eu fiquei com medo de cair, mas depois virei um palhaço né. Eu me joguei, eu jamais esperava que eu fosse fazer isso na minha vida gente, que vergonha. E eu: gente, eu tô pagando maior mico... ai não quero nem saber, deixa pagar mico”.

P4, P6 e P9 disseram que as aulas proveram uma sensação agradável de relaxamento.

P4 – “Acho que assim, você fica mais solta, você vê que pode trabalhar de outras formas, esse momento de respiração que a gente faz antes (...). Porque você começa mais leve as suas tarefas, você já tem uma outra inspiração pra você começar, mais suave, mais leve, mais desestressada”.

P6 – “Durante foi muito agradável apesar de eu não estar num período emocional equilibrado, né (...) a sensação que ficou foi muito agradável, eu gostei muito, até por conta do momento, me ajudou bastante”.

P9 – “Tô me sentindo mais livre, sem vergonha, sem medo, sem os fantasmas, entendeu? Tô me sentindo muito bem, graças a Deus”.

A abertura para mudanças foi detectada como um benefício por P4, P6 e P8:

P4 – “(...) de repente era mais dura com algumas coisas e você consegue pensar nesse momento em ser mais suave, em não impor tanto as coisas de certas formas que a gente já tá ali um pouco estressado, já sabe o que vai pegar e já chega preparado. A gente tem um outro preparo, a gente vem preparado de forma diferente. A gente aprende que a gente pode se preparar de uma forma diferente pra receber os alunos pra ver se tudo flui melhor pra todo mundo né”.

P6 – “A questão do se permitir, acho que foi isso que eu fiz, eu permiti mesmo que alguma coisa acontecesse. E vamos pagar mico (...) tentar me policiar, ver o que eu posso trazer, o que eu posso tá fazendo na sala, de repente, eu não sei se eu vou conseguir, mas até trazer as crianças pra fazer alguma coisa relacionada a movimento.

(...) Tentar usar expressões corporais pra ver se eu consigo que eles gostem mais ou que eles interajam comigo. Se eu vou conseguir eu não sei, mas, é mais uma coisa”.

P9 – “(...) a gente tem medo de errar. Ou é medo por não querer mudar? Tem que tirar esses fantasmas de dentro da gente, tem que mudar. Não pode também ficar na mesmice”.

O único que citou explicitamente o aumento da autoestima como consequência da prática e como causa para o aumento da autoconfiança para ousar mais, foi o P9:

P9 – “Eu acho que a autoestima vai ajudar muito a gente chegar aqui e acreditar na gente mesmo, eu posso fazer, eu posso conseguir, eu posso mudar, posso usar outras propostas, eu posso ser um palhaço, vai depender da forma que eu vou direcionar pras pessoas o que eu quero”.

Um ponto muito falado na entrevista, por quase todos, foi diminuição da timidez e da vergonha, ponto interessante que permite a libertação de certos padrões sociais preestabelecidos e abertura à criatividade.

P3 – “Sim, mas no início, por causa dessa certa timidez que eu tenho, entendeu? Às vezes me da vergonha de me expressar, eu tenho muita vergonha. Eu penso assim, sempre a gente fica preocupado com o que o outro vai pensar, com o que o outro vai falar, entendeu? Então eu fico mais na minha, contida”.

P4 – “Que no início até assim, você não tá acostumado, ai fica com vergonha, essa coisa toda, mas todo mundo ali é um grupo, todo mundo vai fazer, não só você. E começando a fazer em grupo, é mais fácil, porque se você começa a botar já pra fazer individual, aí não vai sair”.

P7 – “Ai eu fui me soltando mais, porque eu sou assim, depois que eu conheço mais a pessoa, que vou criando uma intimidade, ai eu converso com as pessoas e não fico com vergonha, então eu acho que se tivesse dado uma continuidade de mais semanas, eu ficaria no final mais sem vergonha”.

P9 – “Assim, eu era muito vergonhoso né.. Mas agora através dessa aula eu acho que eu tô me abrindo mais, entendeu? (...) E a hora que eu quiser fazer alguma coisa dentro de sala de aula eu não vou ficar com vergonha”.

Corresponder ao que foi proposto foi detectado como um desafio por P6, que estava passando por um momento emocional delicado em sua vida e, muitas vezes, não sabia como lidar com isso.

P6 – “A questão minha emocional dificultou um pouco, talvez se eu tivesse em outro momento, de repente eu poderia corresponder de uma outra forma, meu corpo poderia corresponder de uma outra forma. Mas essa questão do emocional eu sei que me deu uma certa dificuldade. E tinham coisas, tinham momentos que eu não conseguia corresponder. Eu também não sabia o que fazer”.

Outro desafio, reconhecido por P3 e P4, foi a dificuldade de conciliar as aulas e momentos de reflexão com a rotina corrida.

P3 – “(...) nosso dia a dia é muito corrido e é muito difícil, muitas vezes, a gente parar, pensar e analisar. O que tem dado certo, o que tem dado errado. (...) Porque a gente trabalha em outra escola, foi prova no dia, tinha que entregar resultado no outro dia, então assim, foi isso que dificultou”.

P4 – “(...) é o mesmo dia que eu vou pra célula (...) E agora no final ficou até mais difícil, porque eu tinha que dar conta de entregar todas as notas, porque por eu ter todas as turmas, acaba que eu tenho que fazer tudo muito rápido. Tinha que dar conta de todas as coisas aqui da escola, tinha que adiantar comida, tinha que fazer um prato pra levar pra célula, entendeu?”.

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	P1	P2	P5	P8	Frequ. Abs. (Universo dos inquiridos que pontuaram)	Nulos (inquiridos que não pontuaram)	Frequ. Rel. (Universo dos inquiridos que pontuaram)
	DESAFIO	Conciliar aulas com a rotina	1		1		2	2	50%
		Surgimento de imprevistos	1	1	1	1	4	0	100%

Tabela 8. Frequência das respostas dos professores faltantes sobre o tema Aulas de Dança Contemporânea

Como os voluntários que faltaram as aulas não possuíam a base da experiência para responder a segunda entrevista relativa às aulas (Anexo II), responderam apenas a última questão, sobre os possíveis motivos que dificultaram a participação. As respostas passam pela dificuldade de conciliar as aulas com a rotina e o surgimento de imprevistos que os impediram de ir.

P1- “algumas mudanças em meus horários de aula me levavam a sair em horário muito próximo ao horário marcado por você”. “Mesmo tendo combinado com meu esposo a minha participação no seu estudo, começamos a ter alguns imprevistos”.

P5- “na primeira aula eu estava com muita dor e a boca machucada devido a uma queda”.

P8- “no meu caso o principal motivo que dificultou minha participação foram compromissos de trabalho no horário da aula. Adorei terça feira que pude ir, mas as outras não deu mesmo. Tive muitos compromissos de trabalho no final do ano que me impediram de participar, não só da aula de dança, mas de outras coisas também”.

V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para enfrentar as incertezas do período contemporâneo, há a necessidade de indivíduos com maior pensamento crítico, habilidade de comunicação e colaboração, capazes de criar e intervir na sua realidade.

Visando responder ao problema que originou essa investigação, buscou-se compreender melhor a importância da aproximação entre professores e alunos, a influência do movimento e dos gestos nessa aproximação, bem como averiguar se, de fato, a experiência motora e as reflexões, promovidas durante as aulas de dança contemporânea, poderiam ser facilitadoras da aprendizagem de adultos e geradoras de resultados positivos na aquisição das habilidades necessárias à prática docente no século XXI.

Sabe - se que a informação favorece o conhecimento científico e tecnológico após articulada com algum marco teórico de referência conceptual, hierarquizado (Almeida-Filho, 2003) e que, ao se fazer estudos de caso, é importante identificar e abordar explicações rivais para seus achados (Yin, 2014). Nesta parte, porém, o diálogo entre os resultados, a teoria de referência e algumas explicações rivais, ultrapassa seu conceito de critério para interpretar resultados e se apresenta como um meio de eliminar possíveis certezas e ampliar a visão da pesquisa.

Para melhor organização e visualização, a discussão dos resultados seguirá a mesma lógica da apresentação, sendo a escrita dividida por temas como se segue abaixo.

1. Aproximação entre professor e aluno

TEMA	AÇÕES REALIZADAS	BENEFÍCIOS	DESAFIOS
APROXIMAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO	*Elogiar (11%) *Utilizar o bom humor como estratégia (22%) *Reflexão da prática a partir da observação do feedback da turma (44%) *Ouvir e compreender o aluno (33%)	*Meio de quebrar resistência do aluno (33%) *Igualdade de relações (11%)	*Influenciada pelo movimento (77%) *Adoção de posturas rígidas (22%)

Tabela 9. Resultados para o tema Aproximação entre professor e aluno

Na tentativa de entender os benefícios de uma relação mais próxima entre professor e aluno, observou-se que os entrevistados a consideravam extremamente importante para que se desenvolvesse a aprendizagem. As ações realizadas pelos professores, consideradas de aproximação, parecem ser as que geram uma abertura ao diálogo: professores afirmaram que ouvem e compreendem os alunos e refletem sobre a prática a partir da observação do feedback da turma. Isso demonstra consonância com os escritos de Dewey (2008) de que quanto mais eficiente é a comunicação, maior a proximidade, o entendimento entre as partes e maiores as chances de minimizar os conflitos.

No momento da entrevista surgiu, também, o discurso de como as posturas e a movimentação do docente influenciam os alunos, podendo afastá-los ou aproximá-los. Alguns dos professores entrevistados afirmaram que não costumam prestar atenção nisso com muita frequência, mas a maioria disse que há relação entre suas posturas e o comportamento da turma. A teoria confirma que o movimento é mesmo capaz de aproximar ou repelir terceiros. Através do movimento pode se instalar uma atmosfera de unicidade entre o agente expressivo e plateia, como se fossem um só (Ávila, 2011; Laban, 1971), provocando abertura e facilitando o entendimento entre as partes. Do mesmo jeito que a adoção de posturas rígidas pode criar uma barreira entre elas.

As descobertas dos estudos sobre neurônios espelho acabam sustentando essa hipótese da influência (De Gelder, 2013; Winters, 2008). Os resultados de Calvo-Merino (2004), inclusive, sugerem que o sistema-espelho integra as ações observadas

com o repertório motor pessoal do indivíduo e que o cérebro humano entende ações através da simulação motora. Porém, esse sistema tem sido alvo de debates e segundo Hickok (2014), ainda não há evidências fortes e comprobatórias o suficiente sobre sua razão de existir e como ele funciona. Assim sendo, embora os estudos supracitados apresentem resultados que corroborem que a realização de uma ação e a observação da mesma ativam a mesma emoção, há outras que demonstram resultados diversos.

Percebeu-se, assim, que o movimento é extremamente importante para o desdobramento do professor. Para que seu discurso seja mais significativo e atinja o expectador, originando aquele estado de atenção plena, no qual todos os canais perceptivos estão totalmente concentrados na atividade realizada.

2. Movimentação em sala de aula

TEMA	AÇÕES REALIZADAS	BENEFÍCIOS	DESAFIOS
MOVIMENTAÇÃO NA SALA DE AULA	*Gesticular (89%) *Andar pela sala (67%)	*Promove maior atenção do aluno (89%) *Permite maior controle de Turma (22%) *Facilita a aprendizagem do aluno (33%) *Gera bem estar e segurança emocional (22%) *Criatividade na forma expressiva (56%)	*Influência das emoções na qualidade do mov. (100%) *O que "os outros vão pensar"? (22%) *Metodologia tradicional (11%)

Tabela 10. Resultados para o tema Movimentação em sala de aula

Observa-se que o movimento é muito importante para a prática didática, promovendo inúmeros benefícios. Como muitos dos professores admitiram que não costumam prestar atenção nos movimentos com frequência, o repertório adotado – conscientemente - por eles durante suas aulas, pode ser resumido apenas em gesticular e andar pela sala. Isso demonstra pouco conhecimento sobre a riqueza da possibilidade da própria expressão motora, algo que pode ser ampliado.

A observação sobre haver influência das emoções no movimento está de acordo com os princípios de que os movimentos são, não só influenciados pelas emoções, mas gerados por elas (Damásio, 2006; Laban, 1971). As ações são sequências de

movimentos resultantes das tensões internas, também conhecidas como emoções que, por sua vez, imprimem a qualidade ao movimento (Rengel 2015). Segundo Maturana (1990), quando a emoção muda, muda também o domínio da ação.

Na velocidade dos dias atuais, em que parece não haver tempo para silêncios e escutas internas, as ações são cada vez mais imediatas, automáticas e os comportamentos mais mecanizados (Dewey, 2010; Vianna, 2005). Muitas vezes, a incapacidade de silenciar, observar e refletir sobre esses padrões de comportamento, percebendo o quanto eles influenciam reações e atingem as pessoas que estão ao redor, fortalece os conflitos que surgem.

Na falta de reflexão sobre os movimentos e sobre a influência das emoções na qualidade do mesmo, não há a consciência de que eles são capazes de travar determinada ação automática, flexibilizar e escolher a melhor maneira de realizá-la (Diamond, 2013; Mourão, 2011). Por esse motivo, a estratégia identificada pelo estímulo, ao que Klaus Vianna (2005) chama de conscientização do movimento, pode ser bem sucedida. A consciência permite essa discriminação (Feldenkrais, 1977) e, concordando com Dewey (2010), quando se desenvolve uma experiência com controle – controle no sentido de estar atento e não aquele controle que tensiona - ela passa a ter uma natureza estética, pois o impulso da ação tenderá a ser “um impulso para o tipo de ação que resulta em um objeto satisfatório na percepção direta”.

3. Aulas de dança contemporânea

TEMA	AÇÕES REALIZADAS	BENEFÍCIOS	DESAFIOS
AULAS DE DANÇA CONTEMPORÂNEA	*Reflexão e troca de ideias com os pares (80%) *Observação dos estados emocionais através dos movimentos (100%)	*Superação dos próprios limites (80%) *Diminuição da tensão (60%) *Abertura para mudanças (60%) *Aumento da autoestima (20%) *Diminuição da timidez (80%)	* Dificuldade para corresponder ao que era pedido (20%) * Conciliar as aulas com a rotina corrida (40%)

Tabela 11. Resultados para o tema Aulas de dança contemporânea

A troca de ideias com os pares e a observação dos estados emocionais através dos movimentos, promovidas durante as aulas de dança contemporânea do programa aplicado, contribuíram positivamente para a superação dos próprios limites, para diminuição da tensão, abertura para mudanças, aumento da autoestima e diminuição da timidez dos participantes. Essas ocorrências estão consonantes com Muller- Pinget et al (2012) quando diz que a dança melhora a autoimagem e com Damásio (2006) quando ele diz que a atenção aos estados internos oferece flexibilidade de resposta e permite que o indivíduo saia do “piloto automático”.

Além disso, a diminuição do excesso de tensão, a sensação de bem-estar e relaxamento estão de acordo com os resultados de Steinberg-Oren (2016). É a partir da redução do acúmulo de tensões, que se consegue criar espaços para movimentos mais relaxados, fluidos e suaves (Ramos, 2007; Vianna, 2005), portanto, com uma qualidade de esforço mais alinhada com a aproximação.

Concordando com Corso et al. (2013) quando diz que o ser humano tem a capacidade de pôr em prática processos executivos que permitam regular sua atividade com vistas à consecução de um objetivo, esses resultados demonstram que além de flexibilizar os padrões de ação, a dança é capaz de ajudar no processo auto regulatório. O movimento é um aspecto mais tangível do que as emoções ou sentimentos e, portanto, uma intervenção através dele pode ser facilitadora para promover mudanças de padrões mentais (Feldenkrais, 1977; Perrenoud, 2002) e propiciar a aprendizagem.

Esses resultados podem conversar com as teorias de aprendizagem transformadora (Mezirow, 2008; Taylor, 1998; Taylor, 2009) e com o fato de ela ser facilitada através de experiências que ofereçam significados práticos do cotidiano (Caldwell e Vaughan, 2012; Palis e Quiros, 2014). Entende-se, com Mowrer e Klein (2001), aprendizado como mudança no padrão de comportamento, que envolve a forma de pensar criticamente e desenvolver julgamento reflexivo em relação a crenças, valores, sentimentos e autoconceitos (Mezirow, 2008). É possível inferir, então, que as aulas podem possibilitar um passo na promoção do aprendizado contínuo dos professores, fato confirmado pelas respostas positivas em relação à abertura para mudança, da diminuição do grau de tensão e desenvolvimento de emoções positivas.

Muitas teorias demonstram que a experiência motora é crucial para aprendizagem (Horn e Wilburn, 2005; Wilson, 2002). Koch e Fischman (2011), por exemplo, defende que o aprendizado ocorre no corpo todo, como um processo decorrente da percepção, ação e emoções. Para essa vertente, a significação dos conceitos ocorre por intermédio do córtex pré - motor. Quando Hickok (2014), porém, refuta essa ideia ao dizer que não é necessário realizar determinada ação para que o conceito da ação seja assimilado na estrutura neural, ele argumenta contra a perspectiva do embodiment, mas concorda que a experiência motora auxilia na assimilação de conceitos.

VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES

No início houve a busca por novas notas para modificar a melodia tensa que ecoava com a problemática inicial, através da qual se evidenciavam a falta de reflexão sobre a ação docente e a adoção de comportamentos automatizados por parte dos professores, criando barreiras e aumentando os conflitos entre estes e seus alunos.

No afastamento da cena local em busca de respostas, os primeiros tons, ainda nublados, apareciam em formas de dúvidas e faziam surgir o questionamento inicial de *“como a conscientização do movimento, trabalhada através da dança contemporânea, poderia auxiliar a prática docente e minimizar os conflitos existentes na sala de aula?”*. A procura por respostas motivou a jornada trilhada para encontrar soluções e trouxe consigo uma nova compreensão da dança para cumprir os objetivos delineados.

As reflexões base para uma aprendizagem ao longo da vida, estimuladas aqui, puderam ser vistas como possibilidade para a melhora da prática didática e contribuição para escolha de ações mais harmônicas. Foi possível avistar que a aprendizagem de adultos lhes dá poder (empowerment) e capacita para que possam intervir positivamente em seus contextos singulares.

Aos poucos uma canção mais agradável começava a soar, trazendo consigo os resultados significativos obtidos pela investigação para responder à questão de partida e os objetivos traçados inicialmente. Este estudo contribuiu para a compreensão da importância do movimento para o trabalho do professor e com a identificação de uma ferramenta para melhoria da falta de reflexão sobre a ação docente e da adoção de comportamentos automatizados por parte do professor, que acabavam contribuindo na criação de barreiras e no aumento dos conflitos.

Além disso, a interpretação - utilizando como ferramenta o que diferentes autores referem sobre o movimento - dos significados atribuídos pelos docentes à utilização do movimento em sala de aula e sua relação com a aproximação do aluno, ajudaram a compreender como o aumento das habilidades motoras poderia auxiliar os professores a adotar comportamentos melhores e exercer uma influência positiva nos alunos. Demonstrou-se que por meio das reflexões através do movimento, promovidas durante

as aulas de dança contemporânea, é possível coreografar uma prática didática mais harmônica.

A conscientização do movimento possibilitou a diminuição do grau de tensão e rigidez musculares, abrindo espaço para respiração e relaxamento. Com corpos mais relaxados, as possibilidades de se mover suavemente são ampliadas, provocando uma abertura à aproximação. As ações automatizadas adotadas por eles em seu cotidiano, ao serem incorporadas, observadas e refletidas com diferentes combinações de esforço, aumentaram a percepção das possibilidades de escrita do corpo e motivaram uma nova forma de comunicar.

Através do movimento esse grupo discutiu, refletiu e, pedindo licença para usar uma metáfora, dançou inúmeras descobertas. Cada participante com seu próprio ritmo, aprendendo a vislumbrar os seus limites, suas potencialidades e a importância de apreciar cada passo cadenciado do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, é justo considerar que a dança contemporânea e toda reflexão presente nas aulas, podem ser ferramentas eficazes para a aproximação entre professores e alunos, através da diminuição das tensões, aumento da autoestima e da promoção da vontade de ousar mais.

Entre as limitações deste estudo estão a ausência de alguns dos voluntários no meio do percurso e o relógio, que muitas vezes se tornava um objeto de tortura, acabando por limitar as possibilidades da investigação e, além disso, o reduzido tamanho da amostra, que impossibilita as deduções e a generalização. Porém, tratando-se de uma primeira tentativa de compreender a importância do movimento para o trabalho docente, os resultados se mostraram animadores e servem de inspiração para que novas investigações sejam realizadas.

Futuramente seria interessante trabalhar com os docentes realizando uma intervenção com avaliação contínua ao longo do tempo, para verificar se as aulas de dança contemporânea provocam alteração do comportamento dos professores em sala de aula. Além disso, seria proveitoso aprofundar-se ainda mais nos conceitos abordados, alargando a amostra em diferentes contextos. Seria importante, também, comparar os resultados obtidos em aulas de dança contemporânea com outra dança, para melhor compreensão da importância da reflexão e criação presentes nesta modalidade.

Este estudo qualitativo trouxe consigo a grande lição da complexidade: aprender a dançar harmonicamente nos acordes da imprevisibilidade contemporânea. O percurso e os resultados encontrados aqui foram ainda mais significativos por terem sido acompanhados por sorrisos, brilho nos olhos e gratidão, fazendo cada parte dessa caminhada valer a pena e transformando o fazer científico em instrumento que nos permite ultrapassar a obscuridade e iluminar o horizonte.

VII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albiol, L. (2014) *La empatía*. Barcelona, Plataforma Editorial.
- Almeida-Filho, N. (2003) Integração Metodológica na Pesquisa em Saúde: nota crítica sobre a dicotomia quantitativo-qualitativo. In: *O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde*. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, pp. 144 – 156.
- Alves, A. (2016) *O contributo da arte/ expressão plástica na inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem específica*. (Dissertação de Mestrado) Ponte de Lima, Universidade Fernando Pessoa.
- Amorim, A. (2011) A teoria da flexibilidade cognitiva e o modelo múltiplas perspectivas. In: *Tecnologias na educação: uma abordagem crítica para uma atuação prática*. Minho, Ufrpe.
- Ávila, R. (2011) Enseñanzas artísticas y neurociência de las emociones, *Cuaderno de Danza. Estudis Escènics*, 38, pp. 425 – 436.
- Bardin, L. (1977) *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Baron, J. (2016) Dance as an Integrative Therapy. *Alternative and Complementary Therapies*, 22 (3), pp. 93 - 96.
- Barros, P. (2017) *Colaboração Docente, reflexões sobre os fatores que influenciam a colaboração dos docentes em um curso de especialização em gestão de projetos*. (Dissertação de Mestrado) Porto, Universidade Fernando Pessoa.
- Barsalou, (2010) Grounded Cognition: past, present and future. *Topics in Cognitive Science*, 2 (4), Blackwell Publishing Ltd, pp. 716 - 724.
- Bauman, Z. (2001) *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Bauman, Z. (2010) *Vida em fragmentos*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Bevilaqua, A. (2009) Laban dialoga com Angel ou Angel dialoga com Laban. In: Suzana Saldanha (Eds.) *Angel Vianna: Sistema, Método ou Técnica?*. Funarte, pp. 77-81.
- Bogdan, R.; Bilken, S. (1994) Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal, Porto Editora.
- Brown, S.; Martinez, M.; Parsons, L. (2005) The Neural Basis of Human Dance. *Cerebral Cortex*. 16, pp. 1157—1167.

- Butterwick, S.; Lawrence, R. (2009) *Creating Alternative Realities: Arts-Based Approaches to Transformative Learning*. In: Mezirow e Taylor (Eds). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco, Jossey-Bass A Wiley Imprint, pp. 35 – 45.
- Caldwell, B.; Vaughan, T. (2012) *Transforming Education through the Arts*. London/ New York, Routledge.
- Calvo - Merino, B.; Glaser, D.; Grézes, J.; Passingham R; Haggard, P. (2004) Action Observation and Acquired Motor Skills: An fMRI Study with Expert Dancers. *Cereb Cortex*. 15(8), pp. 1243-1249.
- Carvalho, A. (2011) A teoria da Flexibilidade Cognitiva e o Modelo de múltiplas perspectivas. In: *Tecnologias na educação: uma abordagem crítica para uma atuação prática*. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15921>>. [Consultado em: 14/03/2017].
- Castro, E. (2004) Percepção e ação: Direções Teóricas e Experimentais atuais. *Paidéia*, 14(27), pp. 63-73.
- Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education*. Taylor & Francis e-Library.
- Corso, H.; Sperb, T; de Jou, G.; Salles, J. (2013) Metacognição e Funções Executivas: Relações entre os Conceitos e Implicações para a Aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 29 (1), pp. 21-29.
- Cuddy, A.; Wilmuth, C.; Carney, D. (2012) The Benefit of Power Posing Before a High-Stakes Social Evaluation. *Harvard Business School Working Paper*. 13 (27). Disponível em <<https://dash.harvard.edu/handle/1/9547823>> [Consultado em: 15/09/2017].
- Damasio, A. R. (2006) *The Descartes's error*. Versão ebook Kindle, Vintage.
- Dewey, J. (2010) *Arte como experiência*. São Paulo, Martins Fontes.
- Dewey, J. (2008) Democracia criativa: a tarefa diante de nós (1939). In: Franco, A.; Pogrebinschi, T. (Eds.) *Democracia cooperativa: escritos políticos Escolhidos de John Dewey (1927- 1939)* Porto Alegre: EDIPUCRS, pp. 135- 142.
- De Gelder, B. (2013) From body perception to action preparation. A distributed neural system for viewing bodily expressions of emotion. In: K. Johnson & M. Shiffrar (Eds.) *People Watching: social, perceptual, and neurophysiological studies of body perception*. Oxford University Press, pp. 350-368.

- Diamond, A. (2013) Executive Functions, *Annual Review of Psychology*, Vol. 64, pp. 135 – 168. Disponível em:<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4084861/>>. [Consultado em: 16/06/2017].
- Eisner, E. (2008) O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, 8(2), pp. 5-17.
- Feldenkrais (1977) *Consciência pelo movimento*. São Paulo, Summus Editorial.
- Fisher, E. (1959) *A necessidade da arte*. Lisboa, Editora Ulisseia.
- Freire, P. (2011) *A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Versão e-book Kindle, Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1979) *Educação e Mudança*. 12ª Edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Fuster (2015) *The Prefrontal Cortex*, 5ª ed., Elsevier.
- Gatti, B. (2004) Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas. 30 (1), pp. 11-30.
- Goleman (2013) *El cérebro y la inteligencia emocional*. Barcelona, Ediciones B S.A.
- Gil, A. C. (2008) *Métodos e técnicas de pesquisa social*, 6ª. ed. São Paulo, Atlas.
- Günter, H. (2006) Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 22 (2), pp. 201-210.
- Hanna, J. (2015) *Dancing to learn: the Brain's cognition, emotion and movement*. Rowman & Littlefield.
- Harvey, D. (1992) *A condição pós – moderna*. São Paulo, Edições Loyola.
- Hickok, G. (2014) *The myth of mirror neurons: The Real Neuroscience of Communication and Cognition*. New York; London, W. W. Norton & Company.
- Horn J. K.; Wilburn D. (2005) The embodiment of learning. *Educational Philosophy and Theory*. 37(5), pp. 745–760.
- Koch, S. C.; Fischman, D. (2011) Embodied Enactive Dance/Movement Therapy. *Am J Dance Ther*, American Dance Therapy Association, pp. 57- 72.
- Konie, R. (2011) A Brief Overview of Laban Movement Analysis. Disponível em: <www.movementhasmeaning.com>. Acesso em 26/08/2017.
- Knakievicz, T. (2014) Empatia, Percepção e Inteligência. *Interparadigmas*. Disponível em: <www.interparadigmas.org.br/wp-content/uploads/2015/06/Interparadigmas-E-PT.pdf>. [Consultado em: 27/11/2017].
- Laban, R. (1971) *O Domínio do Movimento*. São Paulo, Summus Editorial.

- Leal, M. (2017) *Literatura para a infância no processo de alfabetização e letramento: em escola pública no município de Contagem – MG/ Brasil* (Dissertação de Mestrado) Porto, Universidade Fernando Pessoa.
- Le Doux, J. (2002) *Synaptic Self: How Our Brains Become Who We Are*. Versão ebook Kindle, Penguin.
- Llinás, R. (2009) El arte es una expresión del cerebro que se utiliza para comunicar. *Polémikos*, pp. 109- 117.
- Maciel, F. (2014) *A nova sociedade mundial do trabalho: para além de centro e periferia*. São Paulo, Annablume.
- Malanga, E.; Botelho, I. (2013) A análise Laban do Movimento aplicada ao ballet clássico. *ARTEREVISTA*. 2 (2), pp. 1-21.
- Malchiodi, C. (2005) *Expressive Therapies: History, Theory, and Practice*. *Expressive Therapies*, Guilford Publications, NY, pp. 1-14.
- Manzini, E. J. (2004) Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: *Seminário Internacional de Pesquisas e Estudos Qualitativos. 2* , A pesquisa qualitativa em debate. Bauru, SIPEQ.
- Marx, K.; Engels, F. (1999) *O Manifesto Comunista*. Versão e-book. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>> [Consultado em: 20 ago. 2016].
- Maturana, H. (1990) *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Santiago, JC Saez Editor.
- Mayo, P. (1999) *Grammsci, Freire e a Educação de Adultos: Possibilidades para uma ação transformadora*. São Paulo, Artmed.
- Martins, E. (2006) Ideias e Tendências Educativas no Cenário Escolar. Onde estamos, para onde vamos? *Revista Lusófona de Educação*. 7, pp. 71 – 90.
- Mezirow, J. (2008) An overview on transformative learning. In: Sutherland, P.; Crowthe, J (Eds.) *Lifelong Learning: Concepts and Contexts*. Taylor & Francis e-Library, pp. 26 – 38.
- Minayo, M. C.; Minayo-Gomez, C. (2003) Difíceis e Possíveis Relações entre Métodos Quantitativos e Qualitativos nos Estudos de Problemas de Saúde. In: *O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde*. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, pp. 117 - 142.

- Morin, E. (2003) *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, 8ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.
- Mosé, V. (2013) *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- Mota, J. (2012) Rudolf Laban, a coreologia e os estudos coreológicos. *Repertório, Salvador*. 18, pp. 58-70.
- Mourão Jr, C; Melo, L. (2011) Integração de três conceitos: Função Executiva, Memória de Trabalho e Aprendizado. *UFJF – Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 27 (3), pp 309 - 314.
- Mowrer, R.; Klein, S. (2001) The Transitive Nature of Contemporary Learning Theory. In: Mowrer, R. e Klein, S. (Eds) *Handbook of Contemporary Learning Theories*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, pp. 01 – 21.
- Muller- Pinget, S.; Carrard, I.; Ybarra, J.; Golay, A. (2012) Dance therapy improves self-body image among obese patients. *Patient Education and Counseling*. 89, pp. 525–528.
- Nóbrega, T.; Tibúrcio, L. (2004) A experiência do corpo na dança butô: indicadores para pensar a educação. *Educação e Pesquisa*. 30 (3), pp. 461 – 468.
- Ontario Foundation Document for Discussion. (2016) *21st Century Competencies. Towards Defining 21st Century Competencies for Ontario*. Winter Edition.
- Oro, U. (1999) *Ciência da Motricidade Humana, Perspectiva Epistemológica em Piaget*. Instituto Piaget.
- Palis A., Quiros P. (2014) Adult Learning Principles and Presentation Pearls. *Middle East African Journal of Ophthalmology*. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4005174/?report=reader>>.
- [Consultado em 20/10/2017].
- Passos-Ferreira, C. (2011) Seria a moralidade determinada pelo cérebro? Neurônios-espeelhos, empatia e neuromoralidade. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, pp. 471-490.
- Perissé, G. (2012) *A arte de ensinar*. 2ª ed. São Paulo, Saraiva.
- Perrenoud, P. (2013) *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. São Paulo, Penso Editora.
- Perrenoud, P. (2002) *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre, Artmed.

- Piaget, J. (1985) *Psicologia e Pedagogia: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino*. 7ª ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- Ramos, E. (2007) *Angel Vianna: a pedagoga do corpo*. São Paulo, Summus Editorial.
- Read, H. (2013) *A educação pela Arte*, 2ª ed. São Paulo, WMF Martins Fontes.
- Reddish, P.; Bulbulia, J.; Fischer, R. (2013) Does synchrony promote generalized prosociality? *Religion, Brain & Behavior*. 4, pp. 3-19.
- Rengel, L. (2015) *Dicionário Laban*. Curitiba, Vital Editora.
- Robinson, K. (2015) *Creative Schools, the grassroots revolution that's transforming education*. New York, Penguin Publishing Group.
- Robinson, K. (2012) *Libertando o Poder Criativo, a chave para o crescimento das Organizações*. São Paulo, HSM Editora.
- Roble, O. ; Bonvino e Silva, J. ; Adrie, K. (2012) Cinestesia e Empatia como suportes metodológicos para a pesquisa em dança. *Anais do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA Comitê Interfaces da Dança e Estados do Corpo*. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/4-2012-21.pdf>> [Consultado em: 14/05/2017].
- Santos, P. (2012) Aspectos Neurocognitivos – culturais envolvidos nos processos de criação em dança. *Anais do VI Colóquio Internacional, Educação e Contemporaneidade*. Salvador. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_09/PDF/22.pdf> [Consultado em: 29/08/2017].
- Vilela, L. (2012) *Metodologia SESI - SP Dança*. São Paulo, Editora SESI - SP.
- Siemens, G. (2006) *Knowing Knowledge*. Disponível em <https://books.google.pt/books?id=Pj41TomgKXYC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r#v=onepage&q&f=false> [Consultado em: 20/01/2017].
- Siemens, G. (2004) *Conectivismo, uma Teoria de Aprendizagem para a Idade Digital*. Disponível em <<http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5bsiemens%5d.pdf>>. [Consultado em: 12/12/2016].
- Silva, C.; Toledo, E.; Menezes, J.; Maffi, K.; Andrade, V. (2013) Técnica Klaus Vianna na Construção de uma Dramaturgia Corporal. *PesquisAtor*. USP. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pesquisator/article/view/44915/59525>> [Consultado em: 27/02/2017].

- Sousa Santos, B. (1988) Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos avançados*. São Paulo. 2(2), pp. 46-71.
- Steinberg-Oren, S.; Krasnova, M.; Krasnov, I.; Baker, M.; Ames, D. (2016) Let's Dance: A Holistic Approach to Treating Veterans With Posttraumatic Stress Disorder. *Federal Practitioner*. 33(7), pp. 44-49.
- Stewart, I. (2016) *A Dança do Sagrado Feminino*. São Paulo, Editora Pensamento.
- Strazzcappa, M. (2011) A Dimensão estética na Formação e Atuação Docente. *Dança: um outro aspecto da/na formação estética dos indivíduos*. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/sessoes_especiais/sessao%20especial%20-%20marcia%20strazzacappa%20-%20int.pdf> [Consultado em: 07/12/2017].
- Tarr, B.; Launey, J. ; Cohen, E. ; Dunbar, R. (2015) Synchrony and exertion during dance independently raise pain threshold and encourage social bonding. *Biology letters*. 11(10), pp. 01 – 04.
- Taylor, E. (1998) *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review*. Ohio, ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Taylor, E. (2009) Fostering Transformative Learning. In: Mezirow, J.; Taylor, E. (Eds.). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. São Francisco, Jossey-Bass A Wiley Imprint, pp. 03 – 07.
- Tough, P. (2012) *Uma questão de caráter*. Rio de Janeiro, Editora Intrínseca.
- UNESCO (1996) Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights). Paris, UNESCO.
- Vianna, K. (2005) *A Dança*. 7ª ed. São Paulo, Summus Editorial.
- Wang, Q. (2016) Art-based narrative interviewing as a dual methodological process: A participatory research method and an approach to coaching in secondary education. *International Coaching Psychology Review*. 11 (1), pp. 39 – 56.
- Wilson, M. (2002) Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*. 9(4), pp. 625 - 636.
- Winters, A. F. (2008) Emotion, Embodiment, and Mirror Neurons in Dance/ Movement Therapy: A Connection Across Disciplines. *Am J Dance Ther, American Dance Therapy Association*, pp. 30 - 84.
- Yin, R. (2015) *Estudo de Caso: Planejamentos e Métodos*, 5ª ed. São Paulo, Bookman.
- Zimmerman, J.; Richardson, D. (2016) Verbal Synchrony and Action Dynamics in large groups. *Frontier in Psychology*. Disponível em: <

Conscientização do Movimento e aproximação: Estudo de Caso realizado com professores do 3º ciclo em escola particular de Campos dos Goytacazes – RJ/ Brasil

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5183612/>> [Consultado em: 08/10/2017].

VIII - ANEXOS

ANEXO I. Guião de Entrevista 1

ANEXO II. Guião de Entrevista 2

ANEXO III. Declaração de Consentimento Informado

ANEXO IV. Solicitação de Autorização da Instituição

ANEXO V. Escopo das aulas do Programa de Intervenção

ANEXO VI. Unidades de análise separadas por categorias

ANEXO I. Guião da Entrevista 1

Tema: Empatia, postura e movimentação em sala de aula.

Data das entrevistas: 25/09/2017 a 29/09/2017.

Entrevistados: Grupo de professores do 3º Ciclo.

Blocos	Objetivos	Nº Questão	Questão
I- Legitimação da Entrevista	Apresentação do tema e motivação dos entrevistados	0	Informar sobre o objetivo da entrevista; Solicitar sua colaboração, explicando a importância da sua participação para obtenção de novas possibilidades de melhoria; Garantir confidencialidade; Pedir autorização para gravação da entrevista e assinatura da declaração de consentimento informado
II- Perfil	Informações para perfil	1	Qual a sua idade?
		2	Há quantos anos atua no magistério?
III - Relação com o corpo	Verificar se há alguma dificuldade para realização da proposta de atividade prática	3	Você pratica alguma atividade física regular? Se sim, qual? Se não, por quê?
		4	Você gosta de dançar? Já praticou algum tipo de dança regularmente? Se sim, por quanto tempo?
		5	Possui alguma doença diagnosticada? Ou limitação física?
IV - Movimentos e estado emocional	Recolher informação diversa sobre a relação das tensões internas com o movimento	6	Considera importante ter consciência dos seus movimentos? Por quê?
		7	Você acha que o seu estado emocional pode influenciar os seus movimentos? Como?
V- Consciência dos Movimentos no espaço da na sala de aula	Recolher informação diversa sobre a relação entre movimento e espaço da sala de aula	8	Como você vê o seu corpo no espaço da sala de aula? No sentido de ser um instrumento de auxílio a prática didática.
		9	Você costuma prestar atenção na sua movimentação em sala de aula? Como você costuma dar aulas? Sentado, em pé, andando?
VI- Comunicação não-verbal	Recolher informação diversa sobre a relação entre corpo e comunicação.	10	Você acha que seus movimentos influenciam os alunos? Como?
		11	Poderia exemplificar descrevendo uma situação em que seu corpo tenha auxiliado como instrumento de comunicação?

Conscientização do Movimento e aproximação: Estudo de Caso realizado com professores do 3º ciclo em escola particular de Campos dos Goytacazes – RJ/ Brasil

VII- Aproximação professor e aluno	Recolher informação diversa sobre o significado da aproximação e estabelecer sua relação com o movimento	12	Você acha que a aproximação é importante para lidar com as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem? Como?
		13	Acha importante que o professor desenvolva a capacidade de se aproximar do aluno? Você se utiliza de algum mecanismo para se aproximar?
		14	Na sua opinião, há alguma relação entre consciência do movimento e o desenvolvimento da aproximação?

ANEXO II. Guião da Entrevista 2

Tema: Efeitos da prática (Participantes da Intervenção).

Data das entrevistas: 01/12/2017 a 06/12/2017.

Entrevistados: Professores do 3º Ciclo.

Blocos	Objetivos	Nº Questão	Questão
I- Legitimação da Entrevista	Apresentação do tema e motivação dos entrevistados	0	Informar sobre o objetivo da entrevista; Solicitar sua colaboração, explicando a importância da sua participação para obtenção de novas possibilidades de melhoria; Garantir confidencialidade;
II- Efeitos da prática	Perceber o que a prática deixou de aprendizado para a vida	1	Como você se sente agora que o Programa chegou ao final?
		2	Poderia descrever como foi esse mês de aulas?
		3	O que você aprendeu e que levará com você para sua vida?
III - Prática de dança e Prática docente	Perceber se houve reflexões sobre a prática	4	Que benefícios práticos o trabalho de conscientização do movimento, realizado até agora, proporcionou a você?
		5	Você acha que as reflexões promovidas durante as aulas poderiam auxiliar, de alguma maneira, sua prática didática?
IV – Dificuldades	Perceber quais os principais motivos para possíveis desistências de participação	6	Sentiu alguma dificuldade em realizar as atividades propostas?
		7	Você acha que algum fator poderia dificultar a sua participação nas aulas?
V – Sugestões	Avaliar a qualidade das aulas e estimular sugestões para maior democratização do projeto	8	Você gostou do jeito que as atividades foram conduzidas?
		9	O que você acha que poderia ser feito diferente? Quais músicas poderiam ser utilizadas?

Tema: Efeitos da prática da Intervenção (Não participantes)

Data das entrevistas: 01/12/2017 a 06/12/2017.

Entrevistados: Professores do 3º Ciclo.

Blocos	Objetivos	Nº Questão	Questão
I- Legitimação da Entrevista	Apresentação do tema e motivação dos entrevistados	0	Informar sobre o objetivo da entrevista; Solicitar sua colaboração, explicando a importância da sua participação para obtenção de novas possibilidades de melhoria; Garantir confidencialidade;
I – Dificuldades	Perceber quais os principais motivos para	1	Sentiu alguma dificuldade em realizar as atividades propostas?

Conscientização do Movimento e aproximação: Estudo de Caso realizado com professores do 3º ciclo em escola particular de Campos dos Goytacazes – RJ/ Brasil

	possíveis desistências de participação	2	Você acha que algum fator poderia dificultar a sua participação nas aulas?
--	--	---	--

ANEXO III – Declaração de Consentimento Informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Mestrado em Docência e Gestão da Educação, da Universidade Fernando Pessoa, com o título “Conscientização do Movimento e aproximação: Estudo de Caso realizado com professores do 3º ciclo em escola particular de Campos dos Goytacazes – RJ/ Brasil” , sob a orientação da professora Anna Paula Antunes Alves.

Eu, abaixo-assinado _____, participante no projeto compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua e minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: 25/09/2017

Assinatura do participante no projeto: _____

O Investigador responsável:

Nome: Raphaela Carvalho Neto de Vasconcellos

Assinatura: _____

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

ANEXO IV. Solicitação de autorização para investigação

Ex-ma/ Sra. Diretora XXXXXXXXXX
Colégio XXXXXXXXXX

Assunto: Solicitação de autorização para investigação

Eu, Raphaela Carvalho Neto de Vasconcellos, professora desta instituição e mestrandanda da Universidade Fernando Pessoa, venho por meio deste, formalizar a solicitação de autorização para realizar a investigação de tema **“Conscientização do Movimento e aproximação: Estudo de Caso realizado com professores do 3º ciclo em escola particular de Campos dos Goytacazes – RJ/ Brasil”**, sob orientação da Professora Doutora Ana Paula Antunes Alves.

Atendendo a solicitação da Comissão de Ética da UFP, solicito sua autorização para dar início à investigação que tem como objetivo compreender o movimento do professor, sua influência na aproximação com os alunos e como o trabalho de conscientização do movimento poderia auxiliar o trabalho docente.

Afirmo que guardaremos sigilo em relação à escola, bem como a todos os participantes deste estudo. Agradeço, desde já, a atenção demonstrada com o assunto e me coloco à disposição para eventuais esclarecimentos.

Meus melhores cumprimentos,

Raphaela Carvalho Neto de Vasconcellos

ANEXO V. Escopo das aulas do Programa de Intervenção

TEMA	OBJETIVOS	ESCOPO
<p>AULA 1: EU SOU UM CORPO QUE DANÇA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observar o próprio corpo. • Escuta/ Respiração/ ouvir o coração, próprio ritmo. • Postura neutra e atenção ao tórax. • Transferências de peso/ Reflexões sobre a gravidade. 	<p style="text-align: center;">I) Roda Início</p> <p>1- Explicação dos objetivos da aula. Conversa sobre parar para ouvir o ritmo do coração, pois ele dita o ritmo de nossos passos; sobre o que é dança e o que é necessário para dançar. Força peso, gravidade, tensão e relaxamento.</p> <p style="text-align: center;">2- Leitura Poesia de Santo Agostinho.</p> <p style="text-align: center;">II) Aquecimento</p> <p>1- Deitados no chão. Sente a força da gravidade e se entrega a ela, sem controle. Preste atenção ao seu corpo no espaço. Procure sentir suas partes em contato com o chão. Quais partes se apoiam? Quais partes não se apoiam? Quais partes são duras e quais são macias? Respire, relaxe.</p> <p>2- Começar a mexer as partes devagar. Atenção ao tórax.</p> <p>3- Começa a levantar, observando o esforço, a luta contra a gravidade e o peso pra baixo. Atenção ao tórax, movimentos circulares para soltar o tórax.</p> <p style="text-align: center;">III) Desenvolvimento</p> <p>1- Andar em diferentes direções com atenção na linha do equilíbrio.</p> <p style="text-align: center;">2- Sequência coreografada de passos e semi-passos.</p> <p style="text-align: center;">IV) Ir além</p> <p>1- Duplas – toque e fluxo</p> <p style="text-align: center;">V) Final</p> <p>1- Troca de experiências na roda</p>
<p>AULA 2: ONDE ESTÁ O MEU EQUILÍBRIO?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observar o centro do corpo (centro do equilíbrio e respiração). • Postura neutra e atenção ao tórax. • Transferências de peso/ Equilíbrio/ Reflexões sobre a gravidade. 	<p style="text-align: center;">I) Roda Início</p> <p>1- Explicação dos objetivos da aula. Conversa sobre o equilíbrio. Força peso, gravidade, tensão e relaxamento.</p> <p style="text-align: center;">II) Aquecimento</p> <p>1- Deitados no chão. Sente a força da gravidade e se entrega a ela, sem controle. Preste atenção ao seu corpo no espaço. Procure sentir suas partes em contato com o chão. Quais partes se apoiam? Quais partes não se apoiam? Quais partes são duras e quais são macias? Respire, relaxe.</p> <p>2- Começar a mexer as partes devagar. Atenção ao tórax.</p> <p>3- Começa a levantar, observando o esforço, a luta contra a gravidade e o peso pra baixo. Atenção ao tórax, movimentos circulares para soltar o tórax.</p> <p style="text-align: center;">III) Desenvolvimento</p> <p>1- Andar em diferentes direções com atenção na linha do equilíbrio.</p> <p>2- Posturas de equilíbrio e sequência coreografada de passos da última aula.</p> <p style="text-align: center;">IV) Ir além</p> <p>1- Improviso: Trazer outras direções, transferências mais difíceis e equilíbrios mais intensos.</p> <p>2- Duplas ou trios – montagem de uma sequência com os movimentos da aula. Equilíbrio (encontro do eixo).</p> <p style="text-align: center;">V) Final</p> <p>- Troca de experiências na roda</p>

<p>AULA 3: DENSIDADE, FLUXOS E CONEXÕES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir e observar a capacidade de adaptação. • Como o meu corpo se adapta ao espaço, ao outro? Como ele responde às minhas expectativas? 	<p>I) Roda Início</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Explicação dos objetivos da aula. Saco com água, mostrando o movimento e a adaptação ao espaço. 2- Reflexões sobre a Contemporaneidade usando a metáfora do mundo líquido de Bauman (2001). <p>II) Aquecimento (Músicas som de água)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Deitados no chão. Sente a força da gravidade e se entrega a ela, sem controle. Preste atenção ao seu corpo no espaço. Procure sentir suas partes em contato com o chão. Respire, relaxe. 2- Explore o chão, se imagine líquido como a água, que se adapta de forma tão natural ao espaço em que está. Mova-se ouvindo as necessidades do seu corpo, obedecendo-o sem controlar. 3- Começa a levantar, observando o esforço, imaginando diferentes formas que a água toma. 4- Transferências de peso sentados. <p>III) Desenvolvimento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Duplas (toque e adaptação) <p>IV) Ir além</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Toque e adaptação (Grupão junto) 2- Carregar uma pessoa até outro ponto da sala <p>V) Final</p> <p>- Troca de experiências na roda.</p>
<p>AULA 4: COMO MINHA EMOÇÃO SE EXPRESSA?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observar as combinações de esforços das diferentes emoções e refletir sobre isso. 	<p>I) Roda Início</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Movimentos circulares de partes do corpo. 2- Explicação dos objetivos da aula. 3- Cultivar presença e atenção: Fechar os olhos, respiração, relaxamento, contato com emoções. <p>II) Aquecimento (Músicas)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Roda posturas de foco. 2- Realização de uma sequência de passos e movimentos simples. <p>III) Desenvolvimento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Realizar individualmente a mesma sequência com diferentes combinações de esforço correspondente a emoção que escolherem. <p>IV) Ir além</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Realizar em grupo a mesma sequência com diferentes combinações de esforço correspondente às emoções: Medo, raiva, Tristeza, Alegria, Coragem. 2- Cada hora um sai para observar o grupo. <p>V) Final</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Troca de experiências e reflexões na roda.

<p>AULA 5: QUEM SOU EU?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Valorização da própria história e das experiências individuais que fazem cada corpo ser diferente e único.• Expressão e Resignificação de Memórias.	<p>I) Roda Início</p> <ol style="list-style-type: none">1- Movimentos circulares de partes do corpo.2- Movimentos Circulares ritmados. <p>3- Explicação dos objetivos da aula. Falar de Cora Coralina e ler um Poema dela. (Poema: Assim eu vejo a vida)</p> <p>4- Cultivar presença e atenção: Fechar os olhos, respiração, relaxamento, contato com memória marcante.</p> <p>5- Resumir o momento que lembraram em uma palavra.</p> <p>II) Aquecimento (Músicas)</p> <ol style="list-style-type: none">1- Andar pela sala e fazer alguns movimentos correspondentes às palavras ditas sobre as lembranças. <p>III) Desenvolvimento</p> <ol style="list-style-type: none">1- Solicitar que mostrem seus movimentos para os colegas.2- Escolher alguns movimentos e coreografar com os movimentos criados por eles a partir da memória. <p>IV) Ir além</p> <ol style="list-style-type: none">1- Perceber o que podemos adicionar aos gestos. Novas direções? Novas intenções? Novas velocidades? Giros? <p>V) Final</p> <ol style="list-style-type: none">1-Troca de experiências na roda2- Relaxamento Final.
--	--	---

ANEXO VI. Unidades de análise separadas por categorias

i. Aproximação entre professor e aluno

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	RESPOSTAS
APROXIMAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO	Ações realizadas	Ouvir e compreender o aluno	<p>P2 – “esse momento é o momento que o professor também tenta estar se colocando de alguma forma no lugar do aluno né. Entendendo a situação do aluno. Eu prorroguei né, o prazo pra ela tá colocando os exercícios em dia e trazendo. E eu me coloquei no lugar da aluna né, mas infelizmente tem muitos professores que não compreendem e não sabem fazer isso”. “ela me explicou a situação dela e eu vi, no semblante da aluna, que realmente não é uma mentira, porque ela é uma menina sempre alegre e a gente ve né.</p> <p>P3 – “Eu me coloco sempre na situação sabe (...) Principalmente com criança né, o que acontece dentro de casa, o que vem trazendo pra cá.. Assim, eu tento me colocar, diante das dificuldades, mas..” “a gente lida com ser humano né. É impossível você lidar, principalmente com crianças e adolescentes, e você não tentar pensar e entrar no mundo deles pra você entender o que está acontecendo e tudo mais (...)” P9 – “Ouvir também seu aluno né. Ver o que ele pensa. Eu acho que a partir do momento que você não deixa ele falar o que ele pensa, o aluno fica meio fechado. Ai você não sabe se ele tá aprendendo ou se ele não tá. Esse processo é importante. Será que ele tá entendendo? O que ele tá pensando?”</p>
		Reflexão da prática a partir da observação do feedback da turma	<p>P1 - “Observando o retorno que eu tinha da forma que eu entrava em sala. Pra mim, nós somos seres pensantes. A gente tem que observar o meio que a gente vive mesmo com todas as dificuldades”. “Eu, como professora, no inicio, eu tinha uma postura muito séria, fechada. Entrava na sala e não dava muita risada. Então eu percebia um retorno dos alunos também dessa forma”. “Pra mim ação provoca reação”.</p> <p>P5 - “Se eu for entrar naquela turma no último tempo, eles esperam chegar no ultimo tempo pra chorar e me contar qual é o problema”.</p> <p>P6 - É essa questão mesmo do aceitar e aí vai fluindo. O que a gente pede flui. Não é 100%, mas a gente tem um resultado satisfatório. Facilita muito, muito mesmo”.</p> <p>P9 – “aquele aluno muito rebelde em sala de aula, eu paro, chamo a atenção, ai penso assim: acho que não é desse jeito que eu vou ganhar ele”.</p>

Conscientização do Movimento e aproximação: Estudo de Caso realizado com professores do 3º ciclo em escola particular de Campos dos Goytacazes – RJ/ Brasil

		<p>Utilizar o bom humor como estratégia</p>	<p>P1 – “Quando eu passei a ter uma característica mais de rir, de conversar, de aproximação, a empatia da gente, o retorno foi diferente”.</p> <p>P6 – “ aí vira e mexe eu tô dando risada, ou eu tô fazendo uma careta, ou eu tô mexendo com eles”.</p> <p>“acho que às vezes isso vai muito do dom da pessoa (...) Eu sou muito faladeira, eu tô rindo o tempo todo, eu dou risada de mim, se acontecer alguma coisa eu mesma me sacaneio. Essa característica eu acho que é minha, mas o que facilita muito é o eu gostar muito do que eu faço. Eu gosto muito, eu viajo sabe...”</p> <p>“Eu faço tanta palhaçada, que pode ser isso que ajude né, nessa empatia. Pode ser isso que ajude o aluno a gostar ou a aceitar, não sei”.</p>
		<p>Elogiar</p>	<p>P4 - você estando ali mostrando ao aluno a importância dele fazendo o jogo contrário que ele faz com você. (...) Tem que começar a elogiar o trabalho dele começar a mostrar a ele que ele também é tão bom quanto os outros, que ele pode</p>
		<p>Meio de quebrar resistência do aluno</p>	<p>P4 – “e eu via que isso dava certo, porque quando a gente bate de frente com o aluno, ele vai bater cada vez mais de frente com você e ele vai tomar raiva de você”.</p> <p>P6 – “Alguns alunos dizem que só estão na escola porque o pai e a mãe obrigam (...) eles já vem com uma certa resistência e, se a gente não quebrar isso, pelo menos não for agradável a ele... se agora é aula de fulano e se ele não tiver o prazer de saber que fulano tá vindo, ele não vai aceitar nada do que eu tenho a oferecer”.</p> <p>P7 - “se você for uma pessoa rancorosa, não for uma pessoa aberta, pra que eles conversem com a gente, eles vão sentir isso e vão se sentir meio que bloqueados, né”.</p>
		<p>Igualdade de relações</p>	<p>P8 – “Eu tento igualar as relações na medida do possível. E eu acho que dessa forma eu consigo me aproximar um pouco mais deles e facilitar a aprendizagem”.</p>

Desafios	Adoção de posturas rígidas	<p><i>P1 - Eu achava que eu tinha que ser muito carrancuda, não podia dar muita liberdade porque senão as crianças não iam me respeitar. Mas eu fui percebendo que eu poderia impor, dar liberdade impondo limites, sendo amiga, sendo mais carinhosa com eles, não sendo tão carrancuda, fechada. “quando você lida com a realidade escolar, alunos dispersos, desprendidos, desinteressados e desmotivados, você começa a entrar em choque e conflito. Você começa a achar que você não é eficiente, que você não é bom, você começa a tomar posturas. Vou ser mais rígido, vou ser mais rigoroso. Ai depois você começa a se deparar que a rigidez em alguns pontos atrapalha por que você não tem também aquele retorno esperado. Porque ação provoca reação. Professor rígido, turma fechada, mais inibida. Professor aberto, turma aberta”.</i></p> <p><i>P9 - quando você se prende muito, seu corpo, isso aí também transmite para os alunos. Eles percebem. Ah que aula chata! Eu fico muito preocupado com isso também quando eu entro em sala de aula. Ah, será que eu to encantando? Será que eu não to?</i></p> <p><i>P1 - Eu achava que eu tinha que ser muito carrancuda, não podia dar muita liberdade porque senão as crianças não iam me respeitar. Mas eu fui percebendo que eu poderia impor, dar liberdade impondo limites, sendo amiga, sendo mais carinhosa com eles, não sendo tão carrancuda, fechada. “quando você lida com a realidade escolar, alunos dispersos, desprendidos, desinteressados e desmotivados, você começa a entrar em choque e conflito. Você começa a achar que você não é eficiente, que você não é bom, você começa a tomar posturas. Vou ser mais rígido, vou ser mais rigoroso. Ai depois você começa a se deparar que a rigidez em alguns pontos atrapalha por que você não tem também aquele retorno esperado. Porque ação provoca reação. Professor rígido, turma fechada, mais inibida. Professor aberto, turma aberta”.</i></p> <p><i>P9 - quando você se prende muito, seu corpo, isso aí também transmite para os alunos. Eles percebem. Ah que aula chata! Eu fico muito preocupado com isso também quando eu entro em sala de aula. Ah, será que eu to encantando? Será que eu não to?</i></p>
	Influência do Movimento	<p><i>P1 – “eu acho que a empatia tá combinada sim com a movimentação. Quando eu sou uma professora que movimento meu corpo, que eu tenho uma dinâmica de aula de locomoção. Isso traz uma visão do aluno diferente.</i></p> <p><i>P2 - eu acredito que principalmente o movimento do professor, o dia assim... como posso dizer. O jeito que o professor tá naquele dia que ele vem trabalhar, o jeito que tá a energia, não sei. (...) O jeito que tá o semblante do professor, o jeito que ele se posiciona na hora de ministrar uma aula. Acho que isso influi muito também”.</i></p> <p><i>P3 - Um abraço seria um exemplo disso.. Acredito que sim, muitas vezes é a forma como a gente demonstra. Um carinho, contato, às vezes na forma de abraço. Às vezes num gesto simples...acho que acaba de certa forma influenciando sim pra empatia”.</i></p> <p><i>P4 - Acho que uma coisa tá totalmente ligada à outra. (...) Até pra eles memorizarem a atitude do professor. Como que essa professora vem? Como ela vai reagir?</i></p> <p><i>P7 - “Eu acho que o movimento que a gente faz com o corpo diz muito coisa sobre o que a gente quer passar. Tipo se a gente tiver mentindo, vai fazer alguma coisa que vai ta parecendo”.</i></p> <p><i>P8 – “acho que o nosso corpo ele também fala de alguma forma e, a partir do momento em que eu faço um tipo de movimentação dentro da sala de aula, explicando alguma questão, alguma coisa. Ou até mesmo na vida, eu acho que auxilia. Isso se relaciona, também, a desenvolver a empatia no outro, ou não”.</i></p> <p><i>P9 – “você chega mais perto ou fazer um gesto diferente, ou sei la. Você se comunicar através do seu corpo. Ser mais gentil entendeu?”</i></p>

Benefícios	Meio de quebrar resistência do aluno	<i>P4 – “e eu via que isso dava certo, porque quando a gente bate de frente com o aluno, ele vai bater cada vez mais de frente com você e ele vai tomar raiva de você”.</i>
		<i>P6 – “Alguns alunos dizem que só estão na escola porque o pai e a mãe obrigam (...) eles já vem com uma certa resistência e, se a gente não quebrar isso, pelo menos não for agradável a ele... se agora é aula de fulano e se ele não tiver o prazer de saber que fulano tá vindo, ele não vai aceitar nada do que eu tenho a oferecer”.</i>
		<i>P7 - “se você for uma pessoa rancorosa, não for uma pessoa aberta, pra que eles conversem com a gente, eles vão sentir isso e vão se sentir meio que bloqueados, né”.</i>
Igualdade de relações	<i>P8 – “Eu tento igualar as relações na medida do possível. E eu acho que dessa forma eu consigo me aproximar um pouco mais deles e facilitar a aprendizagem”.</i>	

ii. Movimentação em sala de aula

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	RESPOSTAS
MOVIMENTO	Ações realizadas	Andar pela sala	<i>P1- “Eu sou uma professora que eu me movo muito, me locomovo muito, vou de uma ponta a outra do quadro. Eu ando pela sala (...)”.</i> <i>P2 – “Costumo dar aula mais em pé mesmo, diante do quadro e andando mesmo pela sala”.</i> <i>“Acredito que o movimento ajuda muito se a gente andar pela sala, ir andando, lecionando e explicando o conteúdo, porque o aluno sente essa aproximação.”</i> <i>P3 – “Dou aula em pé, andando, faço muito isso (...)”</i> <i>P4 – “Eu dou aula muito em pé e andando na sala”.</i> <i>P5 – “Se eu tiver explicando ou passando a atividade, eu vou andando. Agora, no momento em que eles estão fazendo, eu procuro sentar”.</i> <i>P6 – “E eu não fico só ali na frente, eu vou lá, eu volto, eu rodo na sala sabe”.</i> <i>P7 – “Eu só consigo dar aula em pé. Aí eu ando assim de um lado pro outro..”</i> <i>P8 – “Eu sempre dou aula me movimentando na sala de um lado pro outro”.</i>
		Gesticular	<i>P1- “Acho que pra questão emocional você gesticular, se mover, de uma certa forma relaxa um pouco mais, você fica mais desinibida”.</i> <i>“Eu, por exemplo, atuo muito gesticulando (GES) com as mãos”.</i> <i>P2 – “ No dia que eu tô assim de muito “mal humor”, eles ficam muito nervosos, dependendo do jeito que eu gesticulo(GES) lá na frente”</i> <i>P6 – “Eu gesticulo muito, uso muito as mãos (...) Acho que, assim, eu gesticulando eu consigo, pelo menos na minha cabeça, que eles também vivenciem aquilo comigo”.</i> <i>P7 - “Eu gesticulo muito, falo muito com as mãos”.</i> <i>P8 – “Quando eu tô empolgado com o assunto que eu tô falando e ali eu gesticulo(pro aluno)”.</i>

Desafios	Influência das emoções na qualidade do mov.	<p>P1 – “Eu sou uma pessoa ansiosa, agitada, então é quase que impossível fazer as coisas parada”.</p> <p>P2 – “Eu trago uma aula elaborada com todo cuidado, utilizo várias fontes de pesquisa, mas eu sinto que quando a gente tá assim muito nervoso e gesticula muito, ai tudo parece que dá errado”. “Quando a gente se movimenta muito e tá principalmente de mau humor, é a questão da energia. Você sente uma energia pesada que parece que sua aula não flui”.</p> <p>“Quando eu estou tranquilo, não estou mal humorado e tudo, eu sinto que a aula flui melhor” E eu sempre assim, não faço muitos movimentos enquanto eu tô assim elétrico”.</p> <p>P3- “Mas é aquilo que eu falei, às vezes, quando a gente tá desanimado, acho que a postura ela mostra muito. Talvez isso transpareça pra os alunos e influencie”.</p> <p>“Olhando uma pessoa, quando ela não tá bem, não tá animada, muito disposta, ela tende a ficar curvada. A pessoa fica pra baixo”.</p> <p>P4 – “se a gente não tá bem, acaba que a gente age de forma mais grosseira e os movimentos acabam sendo piores né”.</p> <p>P5 – “se eu tiver nervosa, agitada eu largo cair tudo, eu não consigo nem segurar as coisas”.</p> <p>P6 – “Eu sou muito transparente nas coisas, então quando eu to triste, eu não quero fazer muita coisa não. Mas também quando eu to alegre, eu tenho pique para o que você propuser”.</p> <p>“Tem dias que a gente não tá legal, que aula não flui bem. Quando eu to muito irritada, eu sinto dores, é como se o corpo travasse. Quando eu tô triste, é como se eu não tivesse mais força. Eu tenho essa percepção”.</p> <p>P7 – “Se eu tiver mal, vão perceber pela minha cara, imagina pelos meus movimentos né”.</p> <p>P8 – “Eu sou muito de gesticular, principalmente quando eu tô empolgado com alguma coisa, aí eu gesticulo muito”.</p> <p>P9 – “Assim, quando você tá muito agitado, muito preocupado, acho que isso afeta um pouco. (...) você não se concentra naquilo que você tá fazendo né. Você tá fazendo ali, mas você tá totalmente fora de órbita. Você não consegue interagir ali”.</p>
	O que "os outros vão pensar"?	P6 - Ainda bem que ninguém fica vendo o que eu faço dentro da sala
	Metodologia didática tradicional	P9- “Pode ser mais desenvolvido.(...) Porque tem aquela questão tradicional, que você tem que manter as crianças todas direitinho, todo mundo arrumadinho”

			<p>P1 – “<i>pra de uma certa forma, prender a atenção</i>”. “<i>Atrai a atenção de quem tá me ouvindo, quem tá me vendo</i>”. “<i>principalmente na atenção, eles são atraídos por essa movimentação</i>”. <i>Atrair um aluno hoje pra prestar atenção não é fácil não</i></p> <p>P2 – “<i>na hora que você tá lá na frente do quadro passando conteúdo e lecionando e você sente que o aluno tá prestando atenção, mas às vezes não tá. Então eu acredito que o movimento ajuda muito</i>”.</p> <p>P3 – “<i>Acho que de repente chamava atenção do aluno, sei lá, eles prestavam mais atenção</i>”.</p> <p>P4 – “<i>fazendo mais movimento durante as aulas, eles acabam que tão vendo mais minha presença ali entre eles acabam fazendo mais a atividade proposta</i>”.</p> <p>P6 – “<i>Foca em titia, titia tá linda e eu começo fazendo caras e bocas pra eles, eu vou lá abraço, beijo, ando.. e chama atenção</i>”.</p> <p>P7 – “<i>Eu acho que eles focam mais em mim em pé</i>”. “<i>Tipo assim, eles focam em mim, então eles tão sempre prestando atenção, sempre focados no movimento</i>”</p> <p>P8 – “<i>Ou eu fazer algum outro tipo de movimento fora do comum, isso chama, prende a atenção do aluno para aquilo que eu tô falando</i>”.</p> <p>P9 – “<i>E eles prestam mais atenção, até porque se você ficar sentado eles ficam dispersos</i>”.</p>
	Benefícios	Promove maior atenção do aluno	
		Permite maior controle de Turma	<p>P1- “<i>Sim, presto atenção no movimento até pra eu não perder tanto o controle (...)</i>”</p> <p>P4 – “<i>Se eu ficar muito parada, eles se aproveitam bastante. Quando há mais movimento na sala, que o professor tá se movimentando mais, eles se ajustam logo e começam a fazer o exercício</i>”.</p> <p>“<i>eu procuro estar fazendo essa movimentação até pra eles verem que a gente tá mais no controle</i>”</p>
		Facilita a aprendizagem do aluno	<p>P6 - <i>Acho que fazendo assim facilita, porque já teve casos de na hora da prova, “ah professora, foi aquilo que a senhora fez..</i></p> <p>P7 – “<i>(...) parece que eles tão me vendo mais, parece que entendem mais do que se estivesse sentada</i>”.</p> <p>“<i>Quando eu faço alguma coisa eu falo assim: gente, vocês lembram quando eu fiz aquele desenho assim..ai eles lembram. -Ah sei! É mais fácil de pegar</i>”.</p> <p>P8 – “<i>o tipo de movimento que a gente faz durante a aula, eu acho que isso reflete muito na dinâmica da aula e no aprendizado também, do aluno</i>”.</p> <p>“<i>Acredito que, como eu disse na outra pergunta, ele é um instrumento de aprendizagem</i>”.</p> <p>“<i>Depois eu nunca mais lembrei do movimento (risos),mas nessa situação eu lembro que eu fiz o movimento e eles entenderam melhor</i>”.</p>
		Gera bem estar e segurança emocional	<p>P1 – “<i>Se mover, de uma certa forma, relaxa um pouco mais, você fica mais desinibida. (...)Me dá um pouco de segurança essa movimentação.</i>”.</p> <p>P2- “<i>Sim, é importante a gente ter essa consciência dos movimentos</i>”. “<i>Nos proporciona estar tendo um bem estar né, da nossa saúde física, emocional também e psicológica</i>”</p>

		Criatividade na forma expressiva	<p>P1 - “Não há como você desprender a fala com as mãos, com os olhos.. as pessoas, pra mim, falam de todas as formas”.</p> <p>P3 - Numa aula sobre o corpo humano, sobre as práticas de alongamento, exercícios e tudo mais, já associei uma aula de Educação Física junto com Ciências, pra gente poder... e inclusive fiz com eles (...)</p> <p>P6 – Quando eu vou falar de evolução das espécies eu literalmente começo andando como um macaquinho na sala até chegar a atualidade...</p> <p>P8- “Teve uma vez em que eu estava explicando sobre questão de escala cartográfica, em uma outra escola. E aí, nessa questão de ensinar o que que é escala grande, o que é escala pequena, eu fiz uma movimentação com as mãos”.</p> <p>P9- “Porque a gente começa a descobrir que a gente pode usar nosso corpo pra diversas possibilidades né (...)</p> <p>“</p>
--	--	----------------------------------	---

iii. Aulas de Dança Contemporânea

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	RESPOSTAS
AULAS DE DANÇA CONTEMPORÂNEA	Ações Realizadas	Reflexão e troca de ideias com os pares	<p>P3 – Foi bem reflexivo. Foi uma terapia, eu penso assim.</p> <p>P3 – No momento da aula a gente tinha os nossos momentos sérios, de reflexão, mas quando era pra gente descontrair a gente fazia isso. Então assim, contagia. E a gente teve bons momentos, não só de avaliação, Mas a gente também teve esses momentos que a gente se divertiu e que a gente aprendeu.</p> <p>P3 –Foi um momento que a gente pode compartilhar coisas que a gente fez, mas não só isso, mas aprender bastante sobre a gente, as informações que você passou sobre o corpo, sobre o movimento, sobre as nossas expressões, foi bem legal.</p> <p>P3 –Mas é justamente nesses momentos que conseguimos compartilhar. A gente compartilhou várias experiências, então a gente analisa cada um e o ponto de vista também de cada um. Então faz a gente olhar pra dentro da gente e ver o que a gente tem feito, o que a gente não tem feito, o que que a gente pode fazer e aprende também.</p> <p>P6 –Me pegou num momento que eu estava precisando tanto daquelas reflexões, eu estava precisando daquele momento pra fazer algo diferente, agradável, porque foi agradável.</p> <p>P6 –o fato de parar, pensar, analisar, foi muito importante, mudou bastante, assim, algumas percepções que eu tinha. O aprendizado tá aqui, agora eu preciso saber onde que eu vou jogar. Tudo ao seu tempo.</p> <p>P7 – Sim. Bom, nós refletimos muito sobre os alunos também né, sobre a relação com eles...</p> <p>P7 – A equipe estando junta, ajuda. Troca de ideias, né. Tipo assim, eu não dou aula há tantos anos quanto Joana.</p> <p>P7 – Foi muito bom, eu viajei assim, literalmente. Eu sou uma pessoa que viaja muito naturalmente. Então tudo que me leva a viajar eu gosto.</p>

		<p><i>P9 - O momento pra trocar com os colegas ajuda, foi muito bom, porque essa correria do dia-a-dia não deixa a gente sentar pra conversar, até pra ajudar um ao outro né. Ô fulano, você tá trabalhando de que forma? Vamos tentar mudar pra ver se dá certo? Acho que é importante essa troca de informações né.</i></p> <p><i>P9 - Então eu achei muito importante a gente conhecer o outro, né.. conhecer com quem a gente tá trabalhando, como é que as pessoas se manifestam com seus sentimentos, as suas relações, as suas emoções, como eu pude conseguir lidar com essas reações e essas emoções de outras pessoas que chegavam aqui com problemas e a gente tinha que estar firmes, fortes para ajudar o outro que está precisando da gente. Então eu acho que essa dinâmica foi muito importante, essa interação, esse conjunto, eu acho que pra crescimento da gente mesmo, como ser humano.</i></p>
	<p>Observação dos movimentos e estados emocionais</p>	<p><i>P3 – Aprendi que a gente não só se expressa em palavras, que muitas vezes as nossas ações e os nossos movimentos falam muito mais. E falam muito mais do que as nossas palavras, porque as vezes a gente omite ou acaba até mentindo né. Mas nosso corpo não tem como esconder isso</i></p> <p><i>P6 – Mas eu tive sensações muito fortes e dependendo do dia, do que foi conversado, do que foi proposto, eu tive reações que nem eu esperava ter.</i></p> <p><i>P6 – Então, a questão mesmo do estado de espírito. Eu não tinha noção do quanto o estado de espírito influencia nessa questão do movimento e como as pessoas percebem. Eu não tinha noção de como as pessoas fazem isso diferente e como quem tá do outro lado percebe isso mesmo que a gente não queira mostrar.</i></p> <p><i>P6 –gostei de pensar que existem outras possibilidades, a questão do movimento, eu não imaginava como ela era tão influente, tão presente na nossa vida, nem como que ela influencia tanto, né.</i></p> <p><i>P6 - Eu achei interessante essa questão do movimento, porque eu tenho a lembrança de muitas coisas que a gente fez durante esse mês. Coisas interessantes, movimentos interessantes que ficam, que a memória da gente guarda, né. (BEN)</i></p> <p><i>P6 – E pensar equilíbrio, o que que eu posso fazer... Meu movimento não é assim, meu movimento é condicionado a andar, subir, descer, a questão do trabalho. Mas foi muito interessante, eu nem imaginava que eu podia fazer certas coisas. É mentira se eu falasse pra você que eu achei que eu fui maravilhosa, eu não fui.</i></p> <p><i>P7 –Deu pra entender que eu posso estar me expressando mais com meu corpo, porque às vezes... Igual aquele dia que você pediu assim, faz a expressão de medo.. Não sei fazer expressão de medo.</i></p> <p><i>P7 –Eu gostei de tudo, tipo, de refletir quando eu vou fazer alguma coisa, acho que são essas partes assim. Acho que eu vou ter mais consciência do que eu tô fazendo.. antes de fazer alguma coisa.</i></p> <p><i>P7 – Durante as aulas eu vi tipo assim, foi muito bom, deu pra refletir sobre o meu corpo, sobre a parte do movimento, né.</i></p> <p><i>P7 –Mas eu gostei muito das aulas e eu sempre tô pensando muito no movimento agora, quando eu vou fazer alguma coisa... Principalmente coisas que requerem</i></p>

		<p><i>equilíbrio, pensar no ponto fixo.</i></p> <p><i>P9 -A forma de se movimentar, de trabalhar nosso corpo, eu tô até com ideia de fazer academia, entendeu?</i></p> <p><i>P9 - Eu acho que é importante para o corpo da gente. Porque as vezes eu chegava cansado aqui, aí eu tinha aula, mexia um pouco os braços, as pernas e daqui a pouco eu saía com minha mente mais leve, entendeu? Você vai ficando com o corpo pesado, corpo mais leve, mente mais vazia do dia-a-dia, da correria.</i></p> <p><i>P3 – Aprendi que a gente não só se expressa em palavras, que muitas vezes as nossas ações e os nossos movimentos falam muito mais. E falam muito mais do que as nossas palavras, porque as vezes a gente omite ou acaba até mentindo né. Mas nosso corpo não tem como esconder isso</i></p> <p><i>P6 – Mas eu tive sensações muito fortes e dependendo do dia, do que foi conversado, do que foi proposto, eu tive reações que nem eu esperava ter.</i></p> <p><i>P6 – Então, a questão mesmo do estado de espírito. Eu não tinha noção do quanto o estado de espírito influencia nessa questão do movimento e como as pessoas percebem. Eu não tinha noção de como as pessoas fazem isso diferente e como quem tá do outro lado percebe isso mesmo que a gente não queira mostrar.</i></p> <p><i>P6 –gostei de pensar que existem outras possibilidades, a questão do movimento, eu não imaginava como ela era tão influente, tão presente na nossa vida, nem como que ela influencia tanto, né.</i></p> <p><i>P6 - Eu achei interessante essa questão do movimento, porque eu tenho a lembrança de muitas coisas que a gente fez durante esse mês. Coisas interessantes, movimentos interessantes que ficam, que a memória da gente guarda, né. (BEN)</i></p> <p><i>P6 – E pensar equilíbrio, o que que eu posso fazer... Meu movimento não é assim, meu movimento é condicionado a andar, subir, descer, a questão do trabalho. Mas foi muito interessante, eu nem imaginava que eu podia fazer certas coisas. É mentira se eu falasse pra você que eu achei que eu fui maravilhosa, eu não fui.</i></p> <p><i>P7 –Deu pra entender que eu posso estar me expressando mais com meu corpo, porque às vezes... Igual aquele dia que você pediu assim, faz a expressão de medo.. Não sei fazer expressão de medo.</i></p> <p><i>P7 –Eu gostei de tudo, tipo, de refletir quando eu vou fazer alguma coisa, acho que são essas partes assim. Acho que eu vou ter mais consciência do que eu tô fazendo.. antes de fazer alguma coisa.</i></p> <p><i>P7 – Durante as aulas eu vi tipo assim, foi muito bom, deu pra refletir sobre o meu corpo, sobre a parte do movimento, né.</i></p> <p><i>P7 –Mas eu gostei muito das aulas e eu sempre tô pensando muito no movimento agora, quando eu vou fazer alguma coisa... Principalmente coisas que requerem equilíbrio, pensar no ponto fixo.</i></p> <p><i>P9 -A forma de se movimentar, de trabalhar nosso corpo, eu tô até com ideia de fazer academia, entendeu?</i></p> <p><i>P9 - Eu acho que é importante para o corpo da gente. Porque as vezes eu chegava cansado aqui, aí eu tinha aula, mexia um pouco os braços, as pernas e daqui a pouco eu saía com minha mente mais leve, entendeu? Você vai</i></p>
--	--	---

			<i>ficando com o corpo pesado, corpo mais leve, mente mais vazia do dia-a-dia, da correria.</i>
Benefícios	Superação dos próprios limites		<p><i>P4 - Às vezes a gente se sente mais cansado no início, depois a gente se acostuma, mas aí a gente acha que não vai conseguir fazer aquilo e começa a colocar obstáculo por a gente nunca ter feito e geralmente por isso também, pela idade, você já sabe... com minha idade não vou conseguir fazer muita coisa. Começa o abaixa e levanta, você já começa a ficar preocupada. Mas assim, não dificuldade mental, mais de você achar que você não vai conseguir fazer certas coisas.</i></p> <p><i>P4 - Aprendi que a gente nunca pode se limitar, que a gente pode mais do que a gente pensa.</i></p> <p><i>P4 – Gostei. Ajudou a gente a destravar muita coisa, não só no corpo, mas também na mente.</i></p> <p><i>P6 –Eu tenho dificuldades, limitações, mas foi bem interessante, eu descobri que eu podia fazer coisas que eu nem lembrava mais que eu podia.</i></p>
	Relaxamento		<p><i>P4 – Deixa a gente mais suave, tranquila...</i></p> <p><i>P4 - Acho que assim, você fica mais solta, você vê que pode trabalhar de outras formas, esse momento de respiração que a gente faz antes (...). Porque você começa mais leve as suas tarefas, você já tem uma outra inspiração pra você começar, mais suave, mais leve, mais desestressada.</i></p>
	Abertura para mudanças		<p><i>P4 - de repente era mais dura com algumas coisas e você consegue pensar nesse momento em ser mais suave, em não impor tanto as coisas de certas formas que a gente já tá ali um pouco estressado, já sabe o que vai pegar e já chega preparado. A gente tem um outro preparo, a gente vem preparado de forma diferente. A gente aprende que a gente pode se preparar de uma forma diferente pra receber os alunos pra ver se tudo flui melhor pra todo mundo né.</i></p> <p><i>P6 – Então, essa questão mesmo, tentar me policiar, ver o que eu posso trazer, o que eu posso tá fazendo na sala, de repente, eu não sei se eu vou conseguir, mas até trazer as crianças pra fazer alguma coisa relacionada a movimento.</i></p> <p><i>P6 – A questão do se permitir, acho que foi isso que eu fiz, eu permiti mesmo que alguma coisa acontecesse. E vamo pagar mico..</i></p> <p><i>P6 –... Tentar usar expressões corporais pra ver se eu consigo que eles gostem mais ou que eles interajam comigo. Se eu vou conseguir eu não sei, mas, é mais uma coisa.</i></p> <p><i>P9 - Não, foi até tranquilo. Eu fiquei com medo de cair, mas depois virei um palhaço né. Eu me joguei, eu jamais esperava que eu fosse fazer isso na minha vida gente, que vergonha. E eu: gente, eu tô pagando maior mico... ai não quero nem saber, deixa pagar mico.</i></p> <p><i>P9 - De acreditar e tentar, sem medo. Eles tão com a mente muito diferente né, a forma de.. a tecnologia entra muito, tá mais avançada do que nós professores, então a gente tem que ter um jogo de cintura muito grande pra entender os jovens.</i></p> <p><i>P9 - a gente poderia fazer um trabalho depois pra chamar mais os outros professores né. Ficar todo mundo junto, trocando ideias e apesar das dificuldades a gente vir, aprender, não ter medo de errar, porque a gente tem medo</i></p>

			<i>de errar. Ou é medo por não querer mudar? Tem que tirar esses fantasmas de dentro da gente, tem que mudar. Não pode também ficar na mesmice</i>
		Aumento da autoestima	<i>P9 – Eu acho que a autoestima vai ajudar muito a gente chegar aqui e acreditar na gente mesmo, eu posso fazer, eu posso conseguir, eu posso mudar, posso usar outras propostas, eu posso ser um palhaço, vai depender da forma que eu vou direcionar pras pessoas o que eu quero.</i>
		Diminuição da timidez/ vergonha	<i>P3 – Sim, mas no início, por causa dessa certa timidez que eu tenho, entendeu? Às vezes me da vergonha de me expressar, eu tenho muita vergonha. Eu penso assim, sempre a gente fica preocupado com o que o outro vai pensar, com o que o outro vai falar, entendeu? Então eu fico mais na minha, contida. P4 – Que no inicio até assim, você não tá acostumado, aí fica com vergonha, essa coisa toda, mas todo mundo ali é um grupo, todo mundo vai fazer, não só você. E começando a fazer em grupo, é mais fácil, porque se você começa a botar já pra fazer individual, aí não vai sair. P7 – Ai eu fui me soltando mais, porque eu sou assim, depois que eu conheço mais a pessoa, que vou criando uma intimidade, aí eu converso com as pessoas e não fico com vergonha, então eu acho que se tivesse dado uma continuidade de mais semanas, eu ficaria no final mais sem vergonha. P9 - Tô me sentindo mais livre, sem vergonha sem medo, sem os fantasmas, entendeu? Tô me sentindo muito bem, graças a Deus. P9 - Assim, eu era muito vergonhoso né.. Mas agora através dessa aula eu acho que eu tô me abrindo mais,</i>

			<i>entendeu? (...) E a hora que eu quiser fazer alguma coisa dentro de sala de aula eu não vou ficar com vergonha.</i>
Desafios	Auto-cobrança e pressão		<i>P6 – A questão minha emocional dificultou um pouco, talvez se eu tivesse em outro momento, de repente eu poderia corresponder de uma outra forma, meu corpo poderia corresponder de uma outra forma. Mas essa questão do emocional eu sei que me deu uma certa dificuldade. E tinham coisas, tinham momentos que eu não conseguia corresponder. Eu também não sabia o que fazer. Mas tinha hora, por exemplo, quer ver um fato? Foi um exercício que você falou. Ah, vamos liberar tudo que tá preso, todas as energias ruins. Eu não consegui fazer, porque o meu momento, eu não estava conseguindo. Não sei se agora eu conseguiria. Mas hoje eu estou melhor do que eu estava antes. Então, situações assim, eu não consegui corresponder, mas acho que à minha expectativa.</i>
	Conciliar aulas com a rotina corrida		<i>P3 – ... nosso dia a dia é muito corrido e é muito difícil, muitas vezes, a gente parar, pensar e analisar. O que tem dado certo, o que tem dado errado. P3 – A vida corrida. Porque a gente trabalha em outra escola, foi prova no dia, tinha que entregar resultado no outro dia, então assim, foi isso que dificultou. P4 - Sim, porque é o mesmo dia que eu vou pra célula (...) E agora no final ficou até mais difícil, porque eu tinha que dar conta de entregar todas as notas, porque por eu ter todas as turmas, acaba que eu tenho que fazer tudo muito rápido. Tinha que dar conta de todas as coisas aqui da escola, tinha que adiantar comida, tinha que fazer um prato pra levar pra célula, entendeu?</i>

Conscientização do Movimento e aproximação: Estudo de Caso realizado com professores do 3º ciclo em escola particular de Campos dos Goytacazes – RJ/ Brasil