



**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE DANÇA E ESCOLA DE TEATRO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A DANÇA: UMA ESTRATÉGIA PARA
REVELAÇÃO E REELABORAÇÃO DO CORPO NO ENSINO
PÚBLICO FUNDAMENTAL**

VIRGÍNIA MARIA ROCHA CHAVES

**SALVADOR – BAHIA
2002**

**A DANÇA: UMA ESTRATÉGIA PARA
REVELAÇÃO E REELABORAÇÃO DO CORPO NO ENSINO
PÚBLICO FUNDAMENTAL**

VIRGÍNIA MARIA ROCHA CHAVES

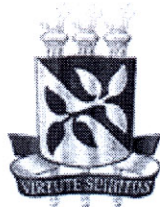
**Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção
do Grau de Mestre em Artes Cênicas.**

Orientadora: Profa. Dra. Dulce Aquino Lamêgo e Silva

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Mestrado em Artes Cênicas
Salvador – Bahia – 2002**

Biblioteca Central – UFBA

- C512 Chaves, Virgínia Maria Rocha.
A dança : uma estratégia para revelação e reelaboração do corpo no ensino público fundamental / Virgínia Maria Rocha Chaves. – Salvador : V. M. R. Chaves, 2002.
162 f. :il.
- Inclui anexo.
Orientadora: Profª. Dra. Dulce Aquino Lamêgo e Silva.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança e Escola de Teatro, 2002.
1. Dança. 2. Corpo humano. 3. Cultura. 4. Educação. I. Silva, Dulce Aquino Lâmega e. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. IV. Título.
- CDU – 792.83
CDD – 792.8



Serviço Público Federal
Escola de Teatro/ Escola de Dança
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

DECLARAÇÃO

Reunidos no Teatro do Movimento da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia , no dia 21 de dezembro de 2002, às 16h00, os professores doutores **Dulce Aquino** (orientadora), **Inaicura Falcão dos Santos** (examinadora externa) e **Lúcia Fernandes Lobato** (docente do Programa), compondo Comissão Examinadora de Dissertação de Mestrado , após a exposição do examinando e da realização de argüições, consideraram a dissertação de **VIRGÍNIA MARIA ROCHA CHAVES** intitulada “**A DANÇA: UMA ESTRATÉGIA PARA REVELAÇÃO E REELABORAÇÃO DO CORPO NO ENSINO PÚBLICO FUNDAMENTAL**” *aprovada com distinção*

Salvador, 21 de dezembro de 2002

(Dulce Aquino - Professora Orientadora/UFBA)

(Inaicura Falcão dos Santos – examinadora externa/UNICAMP)

(Lúcia Fernandes Lobato – docente do Programa/UFBA)

À minha mãe (in memoriam), que acreditava e admirava
a minha trajetória profissional.
Aos meus filhos, Bruno e Marco que souberam compreender as
minhas ausências necessárias e compartilharam
comigo esse caminho.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Dulce Aquino, pela minha orientação e principalmente por ter acreditado e apoiado minhas escolhas e ações desenvolvidas durante o Mestrado e acima de tudo uma mestra.

Às Professoras Dras. Lúcia Lobato e Inaicyra Falcão pela disponibilidade e valiosas contribuições.

Aos adolescentes participantes das oficinas, que nos mostrou, confirmando que a dança é possível, acessível e fundamental na formação do indivíduo.

Aos Diretores e professores das Escolas Estaduais Alfredo Magalhães, em especial a Diretora Marta, Aurenízia e a coordenadora Ângela; e na Escola Anísio Teixeira, em especial a Vice Diretora Dalva de Oliveira, por terem apoiado e viabilizado a nossa pesquisa.

À todas as Escolas da Rede Estadual de Ensino que nos atenderam, fornecendo as informações solicitadas.

À Marinês, Míriam, Scheila e Thaíse, que foram companheiras – monitoras/auxiliares da pesquisa.

À Carla Leite pela contribuição e ajuda na tradução de meu resumo para o inglês.

À Ana Paula, Guilhermina e Antônio, colegas de Mestrado que tornaram-se amigos e interlocutores durante o desenvolvimento do meu trabalho.

Ao pessoal da Biblioteca da Escola de Dança, Célia e Jussana, e do Núcleo de Imagem e Som Vilma e Ailton, pela dedicação nos momentos que precisei de seus auxílios.

À todos aqueles, amigos, colegas de trabalho da Escola de Dança/Ufba, aos Professores e funcionários do PPGAC/Ufba, que direta ou indiretamente contribuíram para essa caminhada.

Muito obrigada por possibilitarem essa experiência enriquecedora de grande importância para meu crescimento pessoal e profissional.

“Nada é impossível de mudar.
Desconfiai do mais trivial, na aparência singela.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural,
nada deve parecer impossível de mudar”.

Bertolt Brecht

RESUMO

Este estudo é resultado de pesquisa desenvolvida no Mestrado em Artes Cênicas e teve como objetivo a compreensão da corporeidade do adolescente no ensino público fundamental, procurando analisar as relações estabelecidas entre estes e seu processo criativo em dança. Para tanto, os dados foram levantados numa escola da rede estadual de ensino em Salvador, através de realização de oficinas de dança, enfocando a dança como um processo artístico educativo, durante um período de 08 meses, com um grupo de adolescentes do ensino fundamental, enfatizando os processos criativos, o que proporcionou estabelecer conexões entre o universo pessoal e sociocultural desses sujeitos. Para que estas relações estabelecidas pudessem ser captadas, foram realizadas entrevistas informais com professores e alunos, observações diárias e filmagens. Uma análise de abordagem essencialmente qualitativa dos dados foi realizada nas perspectivas das Teorias Evolutiva e da Complexidade, dialogando com autores tais como: Edgar Morin, sociólogo/antropólogo/historiador; os neurocientistas Antonio Damásio, Richard Dawkins; o filósofo e cientista cognitivo Daniel Dennett e o psicólogo e biólogo L. S. Vigotski, dentre outros. A discussão dos dados direcionou-se a uma reestruturação do que se pensa e faz atualmente, sobre as relações e compreensão da corporeidade do próprio adolescente no âmbito da rede pública de ensino, revelando e reelaborando a maneira do adolescente vivenciar, conceber seu corpo, relacionar-se e expressar-se artisticamente na dança.

ABSTRACT

This paper is the result of a research project developed at the master's degree program of the PPGAC-UFBA. Its objective is the understanding of adolescents' corporeality at the grade schools in Bahia's public educational system. It analyses the relationships established between the students and their creative processes in dance. The data were collected at state public schools in the city of Salvador where the students attended dance workshop that lasted eight months, and focused on artistic processes in education. In these workshops, connections were then established between the student's personal universe and their sociocultural contexts in these workshops. These connections were established through informal interviews with the students and teachers, films and daily observation. A mainly qualitative approach of the data was done in the perspectives of the evolutive and complexity theories, dialoguing with such authors as: Edgar Morin, anthropologist/historian/sociologist; the neuroscientists Antonio Damásio, Richard Dawkins, the philosopher and scientist cognitive Daniel Dennett and the psychologist and biologist L. S. Vigotski, among others. The discussion of the data indicated a restructure concerning today's thoughts and practices about the understanding of teenagers' corporealities in the public school environment, revealing and reelaborating teenagers' ways of experimenting, conceiving their body, relating and expressing themselves artistically in dance.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
A METODOLOGIA	
Formatando a Pesquisa	17
O Caminho Metodológico: regresso ao começo	23
Instrumentos da pesquisa e coleta de dados	29
CAPÍTULO I	
ARTE NA EDUCAÇÃO: UM PEQUENO RASTRO	34
Escola-organismo vivo: tecendo tênues relações	53
O Salto Qualitativo	66
CAPÍTULO II	
O CORPO: UMA VIA DE ACESSO	74
Corporeidade: o <i>locus</i> da expressão do homem-mundo	82
O Corpo: Palco das Emoções	90
CAPÍTULO III	
AS OFICINAS DE DANÇA, ANÁLISES E CONSTATAÇÕES	
Mergulhando na complexidade	97
O Ambiente: cenário do processo	100
Os adolescentes das oficinas de dança	105
A Metodologia das oficinas de dança	110
Cenas das oficinas de dança (momentos do processo)	117
CAPÍTULO IV	
A TÍTULO DE SÍNTESE	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	160
ANEXOS	164

Introdução

INTRODUÇÃO

Nossas escolhas para pesquisar e conhecer pensamos são passagens importantes de nossas vidas, que nos levam a privilegiar certos aspectos e, naturalmente, impõem-se às nossas escolhas acadêmicas. No caso deste trabalho, especificamente do seu tema, encontramos suas origens na nossa trajetória profissional com experiências no contexto da escola pública, percebendo a ação sensibilizadora da dança na formação dos educandos.

Atualmente, enquanto professora de Prática do Ensino da Dança na Universidade Federal da Bahia, verificamos a escassa inserção de ações que articulam a Prática do Ensino com esses espaços socioculturais. Assim, o tema apresentado nesta dissertação é consequência do conhecimento acadêmico nesta área e de reflexões sobre nossa trajetória profissional.

A dança surge no percurso evolutivo apesar de se vislumbrar ser a arte, a marca do nascimento do *Homo Sapiens*, (Morin,1973). O aparecimento de uma atividade artística e de uma via estética, constituiu-se uma nova aquisição enquanto forma de expressão e comunicação.

Sabe-se, porém, que a dança, ao longo da nossa história, tem assumido uma diversidade de papéis nos contextos socioculturais. Formas diversas de interações seja do ponto de vista social e/ou estético. O fato é que esta, como todas as artes, é parte essencial da natureza humana: a necessidade de expressão do homem, de dar forma aos seus significados no tempo/espaço.

O mundo muda, as coisas mudam em seus significados e necessitamos contextualizá-las em seu tempo presente. O fenômeno estético está inscrito geneticamente e o indivíduo o possui. Segundo escreve Morin, em o Paradigma Perdido, “os chimpanzés, nos

seus ‘carnavais’ tinham pré-descoberto o ritmo e a dança, e é possível que a música e a dança encontrem no *Sapiens* não a sua origem, mas verdadeiramente o seu desdobramento, o seu desabrochamento e o seu complemento”.¹

Desdobramento de uma sensibilidade para entrar em ressonância, em “harmonia”, em sincronismo com as coisas, os objetos, as formas, imagens, o meio ambiente, que se desenvolveu para além da raiz biológica e passa a ser característica fundamental da sensibilidade e da arte do *homo sapiens*. Uma organização ideológica e prática da ligação com o mundo. Olhando por esse prisma, a dança pode ser considerada uma ferramenta eficaz, para lidar com situações de mudanças, merecendo atenção como um instrumento na educação.

Estamos vivendo um momento de ultrapassagem sobretudo no que se refere ao conhecimento, às questões e os problemas do homem e do mundo contemporâneo. O mundo assiste notória mudança de pensamento, de reformulações de conceitos e significados. Na atualidade tudo apresenta-se contingencial, eventual e incerto, parecendo ser a mudança, uma das poucas certezas da contemporaneidade.

Tudo parecia previsível, um Universo estático até a instauração da teoria da Física Quântica, que trouxe em seu bojo uma gama de incertezas e indefinições a respeito do homem e seu mundo; da teoria biológica que engloba num mesmo sistema a unidade e a diversidade da vida – o código genético (ADN) – é ao mesmo tempo invariante e diversificante-mutante, trazem ressignificações valiosas e contaminação de informação contribuindo na reformulação dos paradigmas tradicionais, que por muito tempo traduziram uma estabilidade, uma natureza regularmente organizada.

Hoje, essa referência de certeza tranquilizadora perde-se, diante das novas abordagens científicas. Não existe um modelo matemático, predeterminado, nem tampouco a antiga idéia de estabilidade, imutabilidade e constância.

¹ op.cit.1973, p.102.

Apesar dos diversos cientistas contemporâneos² apontarem para estas mudanças, nas relações e inter-relações que se estabelecem no mundo atual, entre as coisas, as pessoas, o ambiente, a cultura, especialmente as questões que tratam sobre corpo, nota-se que a maioria dos envolvidos com educação formal ainda resistem em reconhecê-las, trabalhando em direção à reformulação de paradigmas tradicionais do pensamento.

A escolha pela temática desta dissertação: “A Dança: uma estratégia para revelação e re-elaboração do corpo no ensino público fundamental”, surgiu de reflexões sobre o papel da dança e seu ensino na sociedade contemporânea. O que buscamos enfatizar é que, através da dança, abrem-se infinitas janelas, através das quais podem-se vislumbrar múltiplas paisagens e cenários.

A melhoria do ensino público é uma questão de interesse social. Vários estudos têm sido conduzidos na perspectiva de um desempenho de maior qualidade nesse contexto. Percebe-se, atualmente, uma crescente preocupação da sociedade brasileira, especialmente sobre as relações dialogais constituídas no interior das escolas públicas, e a questão recorrente, que vem se aprofundando, é sobre o comportamento social dos alunos nesse ambiente sociocultural.

Na verdade, através do nosso olhar, e da vasta literatura sobre educação escolar em nosso país, observamos que as escolas da rede pública de ensino não têm uma política voltada para o aluno, para as demandas de seus interesses e desejos, para o resgate de suas identidades individuais, desta forma não dando espaço para os adolescentes se envolverem em processos criativos, bloqueando a emergência de potenciais necessários às mudanças nesse ambiente e, como consequência, no contexto social mais amplo.

Nesse viés, começamos a indagar qual a educação que é dirigida a esses educandos? Como se dá a construção da corporeidade nesse espaço socioeducativo? Qual a

² Morin, 1973-2000, Dawkins, Dennet, Prigogine, entre outros.

sua relação com esse contexto? Qual a inserção da dança nesse espaço sociocultural? Essas indagações iniciais nos levaram à pesquisa, tendo como foco a corporeidade de um grupo de adolescentes do ensino público fundamental.

Esta pesquisa tenta deslocar a dança da visão tradicional do velho discurso cartesiano, recorrendo à corporeidade como unidade expressiva. Corporeidade que é presença/ação/interação/organização/participação/existência do homem no mundo, em seus aspectos objetivos/subjetivos (Gonçalves,1996) e, conseqüentemente, o próprio movimento é a manifestação viva da corporeidade.

Assim, nesta dissertação falamos do visível/invisível corpo, de nossa realidade existencial que é mediada pela corporeidade. Processo que passa pelo corpo e engendra as subjetividades e singularidades do sujeito na relação e interação com o meio, com as coisas, com as pessoas.

Foi a partir das interações, das estratégias, dos desvios alternativos – passagem natural de todo fenômeno evolutivo – que o organismo constituiu-se, evoluiu e tornou-se humano. O corpo são interações. Uma estrutura dinâmica, constituído de uma plasticidade que permite reorganizar-se constantemente, em torno da informação pela interação. (Vygotsky, 2000; Morin, 1973 -2000)

Sendo a dança a própria experiência dos corpos em ação, insere-se nessa *rede* ou nesse circuito. Caracteriza-se pela sua estrutura e organização complexa, que usa o corpo e o movimento por processos de interações na relação dialética e dialógica entre interioridade e exterioridade, criando formas e significados no espaço, possível de ser observado e verificado naquilo que ele próprio constrói. Partindo deste olhar, buscamos compreender as construções, significações e representações do corpo na dança, no contexto da rede pública estadual de ensino.

É notada a carência da escola pública, tanto de bens materiais quanto de bens simbólicos. Ao vislumbrarmos as possibilidades que arte/dança, inserida nesse ambiente

sociocultural permitirá trazer para esses jovens cidadãos e sua comunidade, propiciando um novo olhar nas relações que se estabelecem nesse espaço, contribuíram significativamente motivando esse trabalho no ensino público fundamental.

Os sujeitos deste estudo, como amostragem dessa população, são um grupo composto de estudantes, adolescentes que nunca vivenciaram a dança, enquanto processo organizador de suas próprias características referenciais e identidade.

Não seria a dança uma estratégia possível para revelação e reelaboração do corpo no ensino público fundamental?

Esta hipótese indica que compreender a relação das construções do corpo, em conexão com as informações do ambiente, resultará no conhecimento do corpo/sujeito, do modo e características próprias que lhe dão formas de ser, se movimentar, se comportar e se relacionar.

Por outro lado, conhecer a dinâmica dessa relação, possibilitará, como efeito retroativo (Morin,1986), identificar as possíveis reelaborações/ressignificações desse corpo nos seus processos criativos em dança.

A arte/dança como atividade e organização complexa, impulsionada pela subjetividade, envolve as várias dimensões humanas (histórica, biológica, social, cultural, cognitiva, afetiva e motora), exige um referencial de análise que considere todas estas dimensões presentes no homem de forma integrada.

Nesta perspectiva, considerando a dança uma estratégia evolutiva do homem e este resultado de acordos ambientais, procuramos através da Teoria da Evolução e da compreensão do pensamento complexo, apresentado pelo sociólogo/antropólogo Edgar Morin, conexões entre dança e ciência que permitissem entendê-las como um fenômeno que é parte da natureza humana.

Em suas premissas gerais, este estudo considerou como instrumento e orientação teórica, ancoradas na visão do sociólogo/antropólogo/historiador Edgar Morin, das neurociências atuais: Antonio Damásio, Richard Dawkins, do filósofo cientista Daniel Dennett, do biólogo e psicólogo Vigotski, que se entrelaçam em suas idéias de co-evolução, norteando os campos conceitual e metodológico deste estudo. Assim, trabalharemos com idéias sobre mecanismos de evolução e princípios de organização da vida, que são os princípios da complexidade, em busca do ser em um contexto sociocultural.

Essas abordagens científicas, tonificando nossas idéias, abrem um importante espaço para a dança. Reabilitam a unidade do ser humano, estabelecendo as relações estreita e complexa entre os processos cerebrais e o corpo. Acentuam a íntima conexão entre o homem e o mundo e a permanente evolução e complexidade desse processo.

Mostram-nos que o processo evolutivo acontece principalmente através de fontes culturais, da relação/interação complexa do corpo e o ambiente. Consideram, portanto, o desenvolvimento como resultante dessa interação, assumindo, desta forma, o contato com o ambiente/cultura importante papel no desenvolvimento da criança/adolescente.

Distantes mesmo de ditar regras ou verdades, vislumbramos com este trabalho, discutir as possibilidades da dança na escola pública, sob um novo olhar, especialmente que esse olhar contamine esse ambiente sociocultural. As experiências vividas com o grupo de estudantes do ensino público fundamental na rede pública estadual de ensino, são a base para essa discussão.

Desta forma, procuramos, no desenvolvimento deste estudo, embasadas no pensamento articulado dos teóricos citados, traçar um caminho a partir de recortes, não para separar ou isolar, mas por considerarmos pertinentes na tentativa de despertar reflexões.

Dividimos este trabalho em três movimentos que se integram e complementam, formando a totalidade desta dissertação. O primeiro movimento, desse caminho, que não é

linear, mas como um espiral – vai e vem, no **Capítulo I** – Arte na Educação: um pequeno rastro, percorreremos os caminhos da arte na educação formal, um campo de abertura para chegarmos, numa perspectiva sincrônica, ao ponto de chegada, ou mesmo ao ponto de partida, que se sub-divide em dois outros movimentos: Escola Organismo Vivo: tecendo tênues relações e O Salto Qualitativo, que procura refletir sobre as estratégias, mecanismos de sobrevivência dos organismos adquiridos no processo dos diferentes estágios evolutivos.

Na segunda parte do estudo, subdividida em três capítulos: **O Capítulo II** – O Corpo : uma via de acesso que trata do corpo na visão contemporânea, como um sistema complexo, em que o sensível e o inteligível devam ser pensados dentro do mesmo processo, formando uma totalidade corpo/cérebro/ambiente; **O Capítulo III** – Mergulhando na Complexidade: As oficinas de dança, análises e constatações. **O Capítulo IV** - A Título de Síntese, tenta esclarecer os múltiplos aspectos do fenômeno, buscando apreender as conexões instáveis como aspectos conclusivos. Finalizando, serão apresentados a Bibliografia e o Anexo.

A Metodologia

FORMATANDO A PESQUISA

Pessoalmente julgo que existe pelo menos um problema ...que interessa a todos os homens que pensam: o problema de compreender o mundo, nós mesmos e o nosso conhecimento enquanto parte do mundo.
Karl Popper³

Este estudo tem como objetivo principal compreender a corporeidade representada de um determinado grupo no ensino público fundamental, através da experiência com a dança. Que formulações permeiam a corporeidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa e conseqüentemente como revelam, desvelam, reelaboram e tecem significações em seus processos criativos em dança?

Nesta pesquisa, abordamos a dança numa visão evolutiva, assim no desenvolvimento desta dissertação, procuramos incitar reflexões sobre a Teoria da Evolução, relacionando-a com o ensino da dança, ou seja, a complexidade do corpo na dança entre a natureza que herdamos, enquanto conjunto de adaptações geneticamente estabelecidas (ao longo do processo evolutivo) e a que adquirimos por via do desenvolvimento individual, através das interações com o meio ambiente sociocultural, quer de forma consciente e voluntária, quer de forma inconsciente e involuntária.⁴

Neste momento, consideramos necessário delimitar os conceitos básicos com os quais estamos trabalhando, para situarmos e conectarmos o nosso pensamento, permitindo definir e examinar o objeto de estudo numa perspectiva de sua totalidade, num circuito relacional, ou seja, a interligação complexa das propriedades da parte à propriedade do todo e vice-versa.⁵

³ IN MORIN, Edgar. *O Método I: a natureza da natureza*. Portugal: Europa-América, 1977, p. 13.

⁴ DAMÁSIO, António. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 15

⁵ MORIN, Edgar. *O Método I*, 1977, p. 120.

Com efeito, complexidade no sentido originário do termo, do latim *complexus*: o que é tecido junto. É o que abrange muitos elementos ou várias partes. “É um tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados. Complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o nosso mundo fenomenal”⁶. O conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes. O todo é um conjunto de partes diferentes que se complementam e formam uma unidade complexa.

Tratamos a dança como uma estrutura complexa, que usa o corpo e seu movimento, criando formas significantes no espaço. “Forma como totalidade da unidade complexa, que se manifesta enquanto todo no tempo e no espaço; a forma no sentido Gestalt que é produto das inter-relações/interações entre elementos, da organização interna, das pressões e imposições do meio. (Morin, 1977: 119). Assim, ao falarmos de dança, referimo-nos ao conceito de Katz (1994), que defende a dança como “o pensamento do corpo” e nesse sentido “a ênfase recai na reprodução da estrutura neuronal do pensamento pela musculatura do corpo”⁷.

E sobre o ensino de dança, referimos-nos aquele que defende Marques (1996) “[...]um ensino de dança que não isole os alunos(as) nas quatro paredes da escola e, que tampouco restrinja seu ensino-aprendizado à sua realidade vivida”⁸

Prosseguindo na aventura do saber, o conceito de evolução aqui usado, foge ao senso comum de ser algo melhor, ou obter progresso. Evolução relaciona-se à teoria da origem das espécies de Darwin – a seleção natural - o princípio da evolução da origem do mundo e do homem que coloca no centro da atenção o mecanismo motriz básico da

⁶ MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo.*, 1991, p.18.

⁷ KATZ, Helena. *A dança é o pensamento do corpo.* Tese de doutoramento em Comunicação e Semiótica da pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC, S.P. , 1994, p.72.

⁸ MARQUES, Isabel A. *A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea*, Tese de Doutorado, Faculdade de Educação: USP, 1996, p.155.

evolução: a sobrevivência do mais apto. Este princípio coloca cada vivente com uma excepcional capacidade de adaptação e mutação, de todo vivo à vida.⁹

Assim, na visão evolutiva, estratégias de sobrevivência são impulsos internos, aptidões dos quais somos dotados; “são mecanismos biológicos de sobrevivência, subjacentes ao comportamento humano orientados para esse fim”¹⁰. Estratégias que os organismos adquiriram nas diversas etapas da evolução na relação e troca de informação com o meio ambiente, para sobreviver, prosseguir (co-evoluir) e garantir sua existência.

Definidos os conceitos básicos do estudo, partimos para o desenvolvimento do trabalho. Como pressuposto inicial, consideramos que a escola pública não tem dado espaço para os sujeitos/alunos se envolverem em processos criativos, individuais e coletivos, bloqueando a emergência de potenciais expressivos, indispensáveis para desencadear e garantir novos desenvolvimentos nesse ambiente sociocultural.

Tal perspectiva nos direcionou as indagações iniciais, questões que orientaram esta pesquisa: A forma como se apresenta esse corpo e qual a sua relação com esse contexto? Que espaço a escola cede a esses atores? Como se revela ou mesmo desvela a corporeidade desse adolescente através da vivência com a dança?

Conseqüentemente, durante o caminho da pesquisa, das leituras sendo encaminhadas, lançamos um olhar prospectivo, do qual não poderíamos escapar às indagações: Como se situa a dança nesse ambiente? É propiciadora para a integração desses adolescentes? Relações solidárias e de respeito mútuo entre os sujeitos? Novas formas de se relacionar com seus corpos e do outro? Maior sensibilidade ao meio e novas atitudes na comunidade escolar?

⁹ VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p.24-25.

¹⁰ DAMÁSIO, António. *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p.154.

Ao tecermos essas indagações, a partir da revisão bibliográfica, do referencial teórico para atender e responder às questões formuladas, começamos a delimitar e configurar nosso campo de investigação, iniciando a pesquisa de campo.

Inicialmente achamos necessário o mapeamento das escolas da rede estadual de ensino, da Cidade de Salvador/Ba, no sentido de colhermos dados e informações sobre a inserção da dança nesse espaço educativo, como também observarmos a sua estrutura organizativa, a movimentação dos estudantes e relações estabelecidas entre os sujeitos da comunidade.

Ao propormos a realização de um mapeamento da situação da dança nesse universo, com a relação das escolas, obtidas pela Secretaria de Educação do Estado, relacionadas de acordo com as Delegacias de Ensino, partimos para a visita e o contato com os diretores, trabalho que contamos com a colaboração para essa pesquisa exploratória, a mediadora (pesquisadora), a acadêmica Marinês Carvalho das Neves Brito, do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Bahia.

Com a realização desse mapeamento-pesquisa, de caráter diagnóstico, foram visitadas 36 escolas da rede estadual de ensino situadas em diferentes bairros da cidade de Salvador, pertencentes às DIREC/1-A e DIREC/1B. Com base na pesquisa diagnóstica, constatamos que entre as escolas visitadas, de acordo com os informantes, apenas 04 ofereciam o ensino de dança como atividade extra-curricular, ou seja, opcional para os estudantes; 09 ofereciam a disciplina Educação Artística com enfoque em Desenho e 31 escolas não ofereciam o ensino de dança nem no currículo, nem extra-curricular. Concluindo, nenhuma das 36 Escolas pesquisadas ofereciam (na época), o ensino de dança no Currículo Escolar, conforme quadro detalhado do mapeamento no Anexo de número quatro desta dissertação.

A partir deste diagnóstico ainda em processo, concluímos que era o momento de aprofundarmos na investigação. Começamos então a configuração do universo da pesquisa. A opção por trabalharmos na rede pública estadual de ensino, deveu-se à nossa

familiaridade nesse contexto com experiências anteriores, com o ensino e a prática da dança nesse universo escolar e conseqüentes observações iniciadas no percurso desta prática, o que nos fizeram retornar para buscarmos respostas às nossas inquietações.

Não foi apenas o exame cuidadoso do objeto, que determinou a opção de se situar a investigação, no universo de um estudo de caso. O argumento que afirma ser o comportamento humano influenciado, significativamente, pelo contexto em que se situa, pareceu-nos óbvio que a pesquisa não devesse deslocar os sujeitos do ambiente contextual, ou deixaríamos de compreender o fenômeno em sua totalidade. Corroborando com o pensamento de Morin, “é preciso situar as informações, as realidades e os dados em seu contexto para que adquiram sentido, o qual determinará as condições de sua inserção e os limites de sua validade”¹¹.

A princípio, a maior dificuldade encontrada para realizarmos a parte empírica da pesquisa, foi a falta de espaço físico (sala de aula), para a realização das oficinas, apesar da receptividade dos dirigentes das escolas da rede, em relação à proposta do trabalho. Assim, para a sua efetivação, iniciamos a escolha da escola, ou melhor, partimos para aquela que aceitasse o projeto e oferecesse um espaço possível para a sua execução, uma vez que essa dificuldade já tinha sido por nós detectada.

Ao tomarmos conhecimento das dificuldades e possibilidades encontradas nas escolas, optamos por duas escolas da rede estadual de ensino de Salvador, as quais, além de não integrarem o ensino da dança no currículo, foram acolhedoras e possibilitou-nos um espaço possível para a realização da pesquisa. Apresentamos o projeto negociando o acesso, com o cuidado de explicar nossas intenções e, ao mesmo tempo, assumirmos uma postura mais próxima e solidária junto aos atores dessa comunidade.

A expectativa das escolas, (entre os presentes, a diretora, coordenadora, e uma professora), era para que “déssemos *jeito* naqueles alunos, com essas aulas de dança”.

¹¹ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação*, 2001, p. 36.

Olhando por um ângulo positivo e otimista, percebe-se que esses professores, de alguma maneira, sentem e visualizam, ainda que, sem a noção e dimensão exata da dança, como atividade formadora, poderá produzir efeitos na formação do educando, ao verbalizarem sobre “dar jeito nesses alunos”. Paradoxalmente, a atitude é passiva, no que se refere à uma efetiva postura intencional, na tentativa de privilegiar a dança no processo educativo do sujeito/aluno.

De qualquer maneira, se configura uma brecha em direção ao caminho da dança, com possibilidades de abertura, permitindo o acesso à uma camada da sociedade baiana contemporânea, carente de informação cultural.

Vale observar que as escolas da rede estadual se parecem, em sua estrutura organizacional. Os procedimentos nas escolas são os mesmos e trabalhados de forma semelhante, seguindo uma diretriz programática única nas variadas comunidades. Assim, imaginamos que, trabalhando em duas escolas de médio porte, com um grupo de alunos dessas escolas, obteríamos uma amostragem representativa desse universo escolar e maior visibilidade de respostas para as questões apresentadas. As semelhanças e/ou diferenças poderiam ser significativas para a análise dos dados.

Os sujeitos selecionados

Definido o local e os sujeitos da pesquisa, convidamos os adolescentes, estudantes das referidas escolas, devidamente matriculados no curso fundamental, preferencialmente alunos da 6º à 8º séries, que mostrassem interesse em participar do projeto.

A escolha por adolescentes da 6º à 8º séries, não se deu aleatoriamente, mas por se tratar de uma população em fase, sobretudo de grandes transformações, sejam corporais, afetivas, fisiológicas e/ou psicológicas; de inquietações, expectativas e ansiedades, de ordem individual e/ou social. E, especialmente, uma fase de expansão da curiosidade e capacidade de ação, mostrando-se receptivos à tudo que lhes parece novidade.

CAMINHO METODOLÓGICO: O REGRESSO AO COMEÇO

“Para alcançares o ponto que não conheces, deves seguir o caminho que não conheces”.

São João da Cruz

A epígrafe em referência, palavras de S. João da Cruz, citado por Morin em seu livro *O Método I*¹², faz-nos lembrar que uma investigação que parte de nossas dúvidas, inibe-nos de fazer tábula-rasa. E, que essa dúvida nos levará a uma dimensão nova, a da reflexibilidade, ou seja, voltar para examinar, observar, entender o seu próprio conteúdo.

Embora a proposta temática desta dissertação parta de nossas experiências anteriores com a dança, nesse contexto da escola pública, podemos dizer que estamos partindo da incerteza, da dúvida, rumo ao desconhecido, por considerarmos que esse mesmo conhecimento vem sempre marcado pelos novos paradigmas, de pensamentos comprometidos pelo tempo/espço.

A compreensão de que o tempo não é linear e, conseqüentemente, os fatos não sucedem linearmente, partimos com a vontade de não idealizar ou racionalizar, encerrando a realidade na ordem e coerência de um sistema, ou mesmo normalizar, eliminando o estranho, o irreduzível. O regresso ao começo aqui, não significa um círculo vicioso, mas ao contrário disso, significa *experiência* desse caminho, onde se volta mudado. (Morin,1977).

Esse caminho que também lembra “método” na origem da palavra, busca refletir o ser, considerando os múltiplos aspectos que o fazem complexo, privilegiando o pensamento complexo apresentado pelo sociólogo/antropólogo/historiador Edgard Morin, do religar em detrimento do pensamento simplificador, disjuntivo e reducionista, o que nos leva à

¹² Op.cit. , 1977, p. 13

reflexões e diálogos das inter-relações entre aspectos biológicos, culturais, sociais e históricos.

E dessa relação surge a necessidade de se refletir sobre a nossa participação no universo sócio-cultural, entendendo o ser humano como um ser inacabado, isto é, o seu cérebro continua desenvolvendo-se e aprendendo sempre num *continuum*, durante toda a vida

Morin constata:

“Aqui se resolve um dos paradoxos que opunha esterilmente o papel daquilo que no homem é inato e adquirido. Aquilo que se elabora no decurso do período de hominização é a aptidão inata para adquirir e também o dispositivo cultural de integração do que é adquirido. Mais ainda: é a aptidão natural para a cultura e a aptidão cultural para desenvolver a natureza humana”¹³.

Assim, esse desenvolvimento é decorrente da complementaridade entre aptidões naturais (competências organizacionais inatas) e a existência da cultura, fundamental para o desenvolvimento humano.

O interesse central da pesquisa se direcionou para a compreensão da corporeidade do adolescente, das representações de seus corpos, na experiência com a dança e como essas experiências contribuem para uma reorganização, reelaboração do corpo dos adolescentes envolvidos na pesquisa.

A dança, organização complexa que se configura **no** e **com** o corpo, é a própria experiência do corpo em ação. Corpo/sujeito de uma história, de uma sociedade e de uma cultura, portanto gerada pela experiência cognitiva de um ser/sujeito no mundo. E este corpo na dança se insere na complexidade dos elementos que a compõem num momento específico, num tempo/espaço em que vive.

¹³ MORIN, Edgar. *O Paradigma perdido: a natureza humana*. Portugal: P. E. A. 1973, p. 85.

Tratar do corpo é falar da vida/natureza e tudo que se relaciona com corpo interessa e refere-se, também, ao fenômeno dança. Importa, portanto, esclarecer as relações entre as partes e o todo e do todo às partes. “É preciso que se conheçam as qualidades das partes que estão inibidas e invisíveis no sistema para que se percebam as transformações desenvolvidas no todo após o processo de organização”¹⁴.

Morin postula que a dissociação do indivíduo/sociedade/espécie, própria da ciência moderna, desfaz a sua relação permanente e simultânea. Assim, o problema fundamental consiste em restabelecer e interrogar a própria relação. Neste sentido, urge articular o biológico e o cultural, o indivíduo à sociedade, o indivíduo consigo mesmo, com sua totalidade.

“Mas existe outro conhecimento que não pode progredir senão concebendo as interações com o meio ambiente. Esse problema se encontra na física, onde as leis são as leis da interação. Se encontra também na biologia, onde o ser vivo é um sistema ao mesmo tempo fechado e aberto, inseparável do meio ambiente do qual ele tem necessidade para se alimentar, informar-se e desenvolver-se”¹⁵.

Na busca pela compreensão dessas relações e interconexões, procurando construir uma pesquisa que abordasse uma *nova maneira* de expressão e compreensão, onde pudesse haver trocas múltiplas entre os sujeitos, que oferecesse possibilidade de recompor uma corporeidade existencial, priorizamos uma abordagem artístico-educativa, ética e estética.

O caminho de uma ação educativa em dança, que tenha como eixo a ética e a estética, não em função da arte propriamente dita, mas, enquanto atitude humana, uma atitude diante das coisas, se apresenta na tentativa de buscar a *humanização* das relações sócio afetivas e culturais na sociedade capitalista e de restaurar, sobretudo, o reencontro do indivíduo consigo mesmo, de olhar-se a si mesmo: um sujeito que se percebe, discute sobre si mesmo, reflete sobre si mesmo. A arte em comum com a ciência, busca dar sentido a vida, não apenas manter a vida, mas, fundamentalmente, a sua coerência.

¹⁴ MORIN, Edgar. *O Método I: a natureza da natureza*, 1977, p.121.

¹⁵ Morin, Edgar & Le Moigne. *A inteligência da Complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000, p. 57.

Partindo dessa perspectiva, adotar um processo de trabalho em dança, voltado para criar um espaço possível, que permita aos sujeitos manifestarem “[...] meios de expressão relativamente autônomos e, portanto, não recuperáveis pelas tecnologias das diversas formações de poder”¹⁶.

Esse autor nos fala que os agenciamentos de certos padrões globais, que formam a subjetividade, acontecem não apenas pelas idéias, mas pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam.

De acordo com Guattari, o processo de singularização de um indivíduo vai se caracterizando, à medida que ele cada vez mais for construtor de suas referências práticas e teóricas, sem ficar dependente do processo do poder global. Assim, cada vez mais os indivíduos adquirirão espaços de liberdade, para vivenciarem os seus processos de singularização, maior a possibilidade e capacidade de leitura de suas vidas, daquilo que se passa em torno deles. É exatamente essa capacidade que lhes possibilitará a criar e permitir, preservar o seu caráter de *autonomia*.

Neste sentido, tentando compreender a corporeidade dos sujeitos da pesquisa, dentro da realidade complexa a qual estão inseridos, reconhecendo a corporeidade como esfera de articulação do homem-mundo, como o *locus* que potencializa as significações do indivíduo, e a dança, a expressão complexa do sujeito no mundo, começamos a configuração do universo da pesquisa.

Nessa perspectiva, ao debruçarmo-nos refletindo sobre a metodologia para a construção desse trabalho, tínhamos a clareza que, para os nossos objetivos, a orientação da abordagem para a temática e o objeto de estudo nesse processo, era impossível dissociar a prática da teoria, assim como o observador e observado. Nesse sentido, caracteriza a especificidade metodológica do estudo em categorias reconhecidas, no campo das pesquisas qualitativas, compreendendo que esse campo de investigação se apóia em

¹⁶ GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993, p.134.

paradigmas que compreendem “uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela, tomando partido na trama da peça”¹⁷.

Os problemas são estudados no ambiente, como fonte direta de dados e o pesquisador, como seu principal instrumento, sem qualquer manipulação, enfatizando mais o processo do que o produto, retratando a perspectiva dos participantes, reintegrando o observador na observação.

Segundo Morin: “Nenhuma ciência quis conhecer a categoria mais objetiva do conhecimento: a do sujeito conhecedor”¹⁸. Dessa maneira, dentro da história da ciência, o pensamento humano tentou reduzir o complexo ao simples, a parte isolada do todo, e o todo isolado das partes. Isso implica que, dissociar a coisa observada daquele que a observa, é tarefa impossível. Uma observação será sempre algo tomado, a partir da subjetividade de quem realiza a observação.

Corroborando com o princípio do pensamento complexo, postulado por Morin, que trata sobre o tema, apoiando-se no princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento. “Esse princípio opera na restauração do sujeito e torna presente a problemática cognitiva central, da percepção à teoria científica: todo conhecimento é uma construção/tradução por um espírito/cérebro numa cultura e num tempo determinados”¹⁹.

Na medida em que caminhávamos em nossos estudos, percebíamos e confirmávamos, que nossas indagações, inquietações eram antigas, porém a orientação teórica para nós, devemos confessar, é nova. Assim, o não sabido, o incompreendido, retornava sempre do caminhar. Fez-nos voltar sempre para retomar, entender, observar, num movimento de reflexividade. Nesse caminhar, teremos que considerar o contexto histórico, biológico, social, cultural e político, onde se desenrola o fenômeno.

¹⁷ LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D.A. . *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*: São Paulo: E. P. U., 1986, p.7.

¹⁸ Op.cit. O Método I, 1977:15

¹⁹ MORIN, Edgar e Le Moigne. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000:211.

O regresso ao começo, por inúmeras vezes, se não durante todo o processo desse trabalho, num vai e vem, levava-nos, antagonicamente, às certezas e incertezas, às dúvidas, mas, também, nos propiciava *inputs*, acionando nossos músculos, nossas articulações, nosso sistema nervoso, à acelerar o ritmo, a dar voltas, desacelerar, por vezes parar para depois recomeçar.

E, nesse caminho em sinuosas, em linhas retas, ou circulares, que ora se fechavam ora caminhavam em movimentação espiralóide, que se conectavam e avançavam, sentindo e certificando-nos que o corpo é autor e ator de sua própria obra, mostrando-nos que as coisas estão aí, no mundo, como mais uma maneira de se organizar no mundo, dessa maneira, ou de uma outra maneira, assim como este estudo, é mais uma idéia entre várias outras tantas idéias no mundo, com a mesma relação.

Imaginamos o homem como um ser inacabado, mutável e, portanto, imperfeito. Dentro dessa compreensão do imperfeito, do inacabado, como busca do mais humano, que mapeamos nosso trabalho, em meio ao corpo construído nos discursos, nas instituições, entre natureza e cultura, indivíduo e sociedade.

Para tanto, consideramos a inclusão do imponderável e das incertezas, (na aposta e na estratégia) que provêm sempre mais das transformações e mutações evolutivas, porque passam o organismo/corpo, na relação com a cultura. Dessa complementaridade evolução biológica e evolução cultural nos é possível refletir sobre o homem, enquanto conhecimento do ser, ao nível da espécie e do indivíduo.

Desta forma, procuramos mergulhar na complexidade e buscar compreender a situação em questão. Ou seja, o universo dos adolescentes no ensino fundamental, sua relação com sua corporeidade e como constroem seus significados na dança. Sabendo que não encontraremos um fenômeno simples, ordenado, teremos que observar a desordem para encontrarmos a ordem e vice-versa. Compreender as partes, conectando-as ao todo e o todo, para compreendermos as partes.

Para recolhermos argumentos, em favor de nossa idéia, este estudo buscou criar um *novo ambiente* para o entendimento das questões formuladas, configurando-se em oficinas de dança, que tiveram início em 04 de abril de 2001, com duas aulas semanais, tendo duração de 1 hora e 30 minutos, com término em 28 de novembro de 2001, perfazendo uma carga horária total de 89 horas/aulas, ministradas em duas escolas da rede estadual de ensino de Salvador, que cederam um espaço para o concretização das oficinas, considerando para análise, os registros da pesquisa, em apenas uma das escolas trabalhadas.

Os atores dessa pesquisa, que participaram do processo, foram 20 adolescentes, rapazes e moças entre doze e dezesseis anos, chegando ao final do processo 12 adolescentes, (nove do sexo feminino e três do sexo masculino), com idade entre 12 à 15 anos, todos integrantes regulares do curso fundamental (5º à 8º séries), da Escola Estadual Alfredo Magalhães, situada no bairro do Rio Vermelho, que nunca experienciaram o ensino da dança, enquanto organização sistemática, um conhecimento sobre o corpo que dança. Todos de família de baixo poder aquisitivo, em sua grande maioria, afrodescendentes.

Nas oficinas, contamos com o apoio de três monitoras auxiliares da pesquisa, Thaíse Peixoto, Scheila de Oliva Menezes e Miriam Bastos, licenciandas em Dança/UFBA, que registravam as aulas e realizavam observações, ministrando, também, algumas aulas junto à professora.

INSTRUMENTOS DA PESQUISA E COLETA DE DADOS

Como instrumento da pesquisa, utilizamos a técnica de observação participante, a qual possibilitou-nos “ter a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais”. (André e Ludke, 1986:8). Os registros foram feitos, através de observação direta e livre, de forma descritiva, contando com o apoio das estagiárias auxiliares da pesquisa, que contribuíram com suas observações em diário de campo.

Utilizados, também, como material de pesquisa, as próprias observações da pesquisadora e como registro gravação de aulas em vídeo, que contribuíram para checarmos as informações descritivas sobre as relações dos adolescentes, estabelecidas com seu corpo e do outro, como, também, com a dança.

É importante observar que, embora tivéssemos um espaço oferecido para as oficinas, muitas vezes, tínhamos que ceder para atendermos outras necessidades da escola, fator que implicava em conseguirmos um outro espaço, disponível para realizarmos a aula. Por vezes, conseguíamos um espaço minúsculo, dificultando a realização tanto da aula, como da gravação.

Essa questão da falta de espaços para os trabalhos de dança, ou mesmo para a expansão do corpo no ambiente, é uma problemática constante nas escolas visitadas, o que vem confirmar a relação direta com a ideologia ocidental cartesiana, que privilegia a mente, considerando o homem como uma dualidade, tratamento, ainda hoje, presente no imaginário do senso comum e reafirmado nas escolas públicas.

Outro instrumento utilizado, foi análise de depoimentos dos alunos, a partir dos diálogos em sala de aula, onde verbalizavam as sensações pessoais, suas dificuldades, suas conquistas a cada aula, registrando suas perspectivas, contribuindo para uma metodologia participativa, uma prática concreta com indivíduos concretos, como, também, obtínhamos uma visão *panorâmica* sobre seus interesses, o que pensam, sentem e fazem em suas vidas. Para tanto, foi aplicado um questionário²⁰ em sala de aula, (modelo no anexo 3), e solicitado ao grupo, um caderno para o registro, tarefa efetuada por poucos alunos do grupo.

O questionário foi aplicado durante o horário de aula de dança, com tempo livre e sem conhecimento prévio do mesmo. Esse questionário continha elementos. que

²⁰ O questionário foi elaborado a partir de um modelo utilizado pela Profa. Dra. Isabel Marques em seu Projeto Terpsichore, parte de sua pesquisa de doutorado, “A Dança no Contexto: uma proposta para a educação contemporânea. Faculdade de Educação da Universidade de S. Paulo, 1996 .

facilitavam a compreensão do universo desses adolescentes, revelando várias características a seu respeito, oportunizando maior aproximação e compreensão dos sujeitos da pesquisa.

Estava previsto, entrevista com os professores dos adolescentes envolvidos na pesquisa, entretanto essa possibilidade foi inviabilizada, ao percebermos indisponibilidade dos mesmos, para a sua aplicação. Na tentativa de minimizar os problemas já existentes no cotidiano das escolas, que naturalmente dificultavam a fluência do nosso trabalho, evitamos quaisquer constrangimentos, adotando análise de relatos, em diálogos informais, contribuindo para percebermos o que os professores sentem e pensam de seus alunos.

Vale observar que, para a análise dos dados, consideramos apenas os dados obtidos de uma das escolas das quais trabalhamos, a Escola Alfredo Magalhães, por obtermos maiores registros em filmagens. Citaremos a Escola Anísio Teixeira, quando necessário, fazendo um paralelo com o intuito de reafirmarmos alguns dados, ou mesmo contestá-los.

A análise do material e a discussão do tema foram feitas, procurando desconstruir verdades pré-estabelecidas, pretendendo, como resultado, conseguir dar voz ao envolvidos na pesquisa. Vale observar que momentos eram dedicados às conversas informais com alunos e alguns professores, fato que concorreu para enriquecer o processo da pesquisa, servindo como elemento de observação das relações estabelecidas entre aluno/professor e demais membros da comunidade escolar.

Porém, não podemos esquecer que o pesquisador é alguém que atua no mundo, se relaciona e se transforma. E, dessa forma, pudemos analisar as nossas posições e aquelas assumidas pelas auxiliares da pesquisa, depoimentos dos sujeitos da pesquisa, alguns professores, possibilitando nos aproximar o máximo da totalidade do fenômeno. Conseqüentemente, a análise da pesquisa apresenta interpretações tecidas, a partir de informações dessas relações, em conexão com as concepções de corpos surgidos nessa investigação.

Colocamos-nos nesta dissertação, na primeira pessoa do plural – o nós, como um companheirismo imaginário, virtual, dialogando com os teóricos, com a equipe do trabalho que participou com suas observações e posicionamentos e, possivelmente, com o leitor.

A análise dos dados

Durante todo o desenvolvimento da pesquisa, estivemos atentas às questões iniciais, que orientavam o trabalho. A partir destas questões, do referencial teórico e do término das oficinas, pudemos partir para a análise dos dados.

No primeiro momento da análise, buscamos construir um conjunto de categorias iniciais, que permitissem abranger a maior parte dos dados. A partir e após várias leituras relacionadas ao tema, e do material coletado, constatamos que todo movimento de relações entre os dados giravam em torno das relações/interações: corpo/ambiente/espaço/contexto/cultura/organização/dança.

Releituras foram realizadas, a fim de explorarmos o máximo as informações que os dados coletados poderiam oferecer, tanto do conteúdo manifesto, quanto do conteúdo latente do material (Ludke e André, 1986). Essas autoras consideram que “a análise não deve se restringir ao que está explícito no material, mas procurar ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’ ”.²¹

Este foi o momento de categorias relacionadas serem combinadas, para formarem conceitos mais abrangentes e idéias amplas serem subdivididas em componentes menores (Ludke e André 1986)²², ou seja, em partes que se complementam; tecidos do mesmo conjunto em sua totalidade, para facilitar a composição e apresentação dos dados.

Assim, surge uma nova categoria que se inter-relaciona com o todo maior, quais sejam: corpo social e corpo individual (histórico-sociocultural), que se articula entre

²¹ Op.cit. *Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas*, 1986, p.48.

²² IBID, p.49.

indivíduo/sociedade/espécie. Então, trabalharemos nesta dissertação, com aspectos filogenéticos (evolutivo) e ontogenéticos (desenvolvimento individual), ou seja, a maneira como o ser humano “funciona”, numa determinada situação, processo que é produto da matriz geneticamente determinada e das vivências e interações do meio ambiente/cultura.

Se somos de natureza totalmente biológica e totalmente cultural (Morin, 2001), tudo passa pelo corpo e é no corpo que essa contaminação acontece. Desta maneira, este corpo pode ser observado, verificado naquilo que o próprio corpo constrói e, no caso deste estudo, também, na dança.

A dança que se formata e configura **no** e **com** o corpo é a própria informação da herança biológica e cultural, contida nesse corpo produzido pelo ambiente sociocultural. Então, é por essa via que caminharemos, num movimento circular ativo, onde comportam ações, interações, unidades de informação, incerteza, com probabilidade de contaminação no corpo/espço/ambiente, para apreendermos as relações, as contaminações, as construções significativas da corporeidade do adolescente, na vivência com a dança, nesse ambiente sociocultural.

Achamos pertinente para esse trabalho um recorte, para chegarmos ao ponto de encontro e conectarmos com o nosso campo teórico que fundamenta o estudo. Procuramos situações familiares, distantes do tempo e ampliando o leque, chegássemos ao ponto novo e passássemos à nova informação. Assim, iniciaremos refletindo sobre o processo da arte na educação formal e sua evolução na escolarização.

Capítulo I

Arte na Educação: um pequeno rastro

CAPÍTULO I

ARTE NA EDUCAÇÃO: UM PEQUENO RASTRO

“Não existe esperança sem um futuro a ser feito, a ser construído, a ser moldado [...]. Os homens e as mulheres fazem a história que é possível, não a história que gostariam de fazer ou a história que, às vezes, lhes dizem que deveria ser feita.”

Paulo Freire

Nesse capítulo, procuraremos situar ainda que um breve histórico, como o ensino da arte no Brasil vem se processando, ao longo da história, para incitar reflexões sobre o processo evolutivo do ensino artístico e, especialmente, do ensino da dança, nas Instituições de ensino formal em nossos dias.

Interessa a este capítulo, portanto, compreender como a dança, a arte em geral, passou a ter *status* de disciplina na educação básica. Mas, antes, é imprescindível recortes, para registrar os marcos que permitem a compreensão da estrutura formal, adquirida pelo seu ensino, no curso da história da educação brasileira. Repensar a dança na educação, a partir de uma visão globalizadora, que a torna envolvida com as partes, sempre em função do todo, uno, múltiplo e complexo.

As mudanças se caracterizam por exigências do próprio organismo social e estas, por sua vez, exigem mobilizações dos diversos segmentos sociais necessários às mudanças e não é diferente na área das artes e da educação.

Pode-se perceber, no decurso da história, que os movimentos culturais com a arte e educação não ocorrem no vazio, mas interligadas às práticas sociais vividas pela sociedade, como um todo. As mudanças ocorrem pela própria dinâmica social, tecidas pelas relações,

conflitos e interrelações, que se estabelecem, formatando redes de informação, que vão interferindo, modificando ou mesmo conservando-as.

A história avança, não de forma linear, mas por desvios que decorrem de inovações, de acontecimentos. As transformações do ensino da arte ocorreram, a partir de criações inicialmente locais, efetuaram-se em meio inicialmente restrito a alguns indivíduos, ampliaram-se com criações internas e externas e surgem como desvios, em relação à normalidade.

Ao final dos anos 90, foram dados passos mais definidos, ampliando-se as relações e transmissões de informação, que resultaram em mobilizações organizadas de educadores, discussões e evolução de pesquisas sobre as diferentes tendências curriculares em arte e a formação do artista-educador.

Todo organismo, para sobreviver, precisa trocar informação e, para tanto, em seu processo de evolução, um sistema se alimenta dessa troca de informação, das relações com o meio em sua volta e das interações que daí advêm. Desta maneira, ao complexificar-se, torna-se mais apto à sobrevivência.

Essas trocas de informação e formatação de redes se manifestaram, com maior nitidez, no Brasil, (século 19), principalmente através dos movimentos artísticos, de cunho nacionalista, iniciados em Minas Gerais.²³

Alguns eventos importantes e conseqüentes transformações, na área cultural, acontecem neste século, como a criação das primeiras escolas superiores, a Escola de Ciências, Artes e Ofícios e da Academia Imperial de Belas Artes (1816), ambas na cidade do Rio de Janeiro, criadas pela chamada “Missão Francesa”, ainda que o panorama cultural mantivesse submisso ao molde anteriormente instalado pelos portugueses e sendo raros os incentivos à produção cultural. Também, a abertura das primeiras casas de espetáculos,

²³ Apud DUARTE, Maria de Souza. *A educação pela arte: o caso Brasília*. Brasília: Thesaurus, 1983, p. 33.

propicia interfaces e cruzamentos de fronteiras, gerando participação e presença de artistas de renome internacional.

Com a inclusão do desenho técnico e geométrico nos currículos escolares, “ganhando alguma relevância na escola elementar a partir das atividades públicas da Academia de Belas Artes”, que em 1829 realiza a primeira exposição artística dos alunos de Debret, aqui no Brasil ²⁴, inicia-se, formalmente, o ensino artístico no Brasil.

Nos currículos, integrando os programas das escolas primárias e secundárias, é também oferecido aulas de piano, pintura e trabalhos manuais, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das classes dominantes.

Este currículo, presente ainda no século 20, sob as influências expressas pelo pensamento positivistas e liberais, direcionados ao trabalho, valoriza o traço, o contorno, a repetição de modelos importados. Marcada pela pedagogia tradicional, essas iniciativas transplantaram para o Brasil uma arte européia, feita para a corte portuguesa que aqui se instalava.²⁵

“A realidade é que a educação brasileira tornou-se uma colagem de experiências vindas de fora. Ainda assim, toda escola particular no Brasil e a maioria dos professores de arte, mesmo no sistema público, procuram mostrar ansiosamente que estão usando métodos criados por eles próprios, ou pelo menos modificados por eles. As modificações nunca são estruturais mas sempre insignificamente periféricas e algumas vezes meras reduções de modelos estrangeiros”²⁶.

No bojo da virada do século no Brasil, foram de fundamental importância as manifestações (por um longo período), interconectadas com artistas, educadores, filósofos, psicólogos, preocupados com os caminhos da arte e da educação em nosso País.

²⁴ SANTANA, Arão P. de. *Teatro e formação de Professores*. São Luiz: EDUFMA, 2000, p.64

²⁵ Ver SANTANA, Arão (2000); FERRAZ(1993); BARBOSA (1984-1978) ; DUARTE JR.(1981)

²⁶ BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1978, p.22.

Movimentos significativos para a existência e sobrevivência do ensino das artes, modificando-se e criando *novos cenários* para o campo da arte na educação.

A história, também, nos mostra criações surpreendentes ao longo do século 20, onde surgiram inúmeras manifestações artísticas, que provocaram rupturas e deram novos rumos à cultura nacional. Seria possível relacionarmos vários outros, porém o exemplo óbvio é a Semana de Arte Moderna em 1922, que há 80 anos, provocava uma ruptura nos padrões estéticos da sociedade. Movimento que *abre as portas* para o Modernismo no Brasil, revelando nomes como Mário de Andrade (um dos líderes do movimento), Vila Lobos, Tarsila do Amaral entre outros.

Este, considerado o primeiro movimento artístico significativo, de expressão nacional para o cenário artístico e cultural, também chamado *Semana de 22*, quando um grupo de artistas munidos de muita “iconoclastia cultural”, deu início ao *Movimento Modernista* no Brasil. Caracterizado pela rejeição de padrões assumidos no passado e pela falta de ações artísticas mais ousadas, tinha como principal objetivo *anular* os cânones de origem européia, que legitimavam a criação artística, recebido pela imprensa da época, críticas polêmicas com artigos que pontuavam os artistas como *bárbaros*, conforme Iza Calbo escreve no Jornal “A Tarde”(16 de fevereiro de 2002), em artigo comemorativo à esse movimento.

A Semana de 22 marcada com o primeiro festival inaugurado em 13 de fevereiro, terminando em 17 de fevereiro de 1922, onde Graça Aranha apresenta a exposição de artes plásticas no saguão do Municipal em São Paulo, e fala do espírito da nova arte, “A curiosa e sugestiva exposição para muitos ‘um aglomerado de horrores’ ”. Nessa Mostra tivemos, além da exposição de quadros dos diversos artistas, músicas de autores modernos, literatura e poesia e, a dança, com Yvonne Daumerie, também esteve presente.²⁷

²⁷ Jornal A Tarde. Ano 89. Nº30.264: Salvador/Ba, 16/2/2002 . Iza Calbo.Caderno 2: p.6 Cultura: Escândalo Artístico, p 1

Em estágio evolutivo desse movimento, da integração dessas experiências, nasce a Arte Moderna, tendo como líderes Mário de Andrade e Oswald de Andrade, culminando em 1924, com o *Manifesto Pau Brasil* de Oswald de Andrade²⁸. Assim, a Semana de 22 abre, de forma definitiva o século 20, para a criação artística e o pensamento nacional. Representa o momento do início da sintonia entre o Brasil e o século 20 em termos culturais, revela a Revista Veja em 2002..

Dentre as obras brasileiras, que expressam esse movimento de rupturas, podemos citar, entre outras, *O homem Amarelo* de Anita Malfatti; *Vestido de Noiva* – peça do ator e diretor Nelson Rodrigues, que revolucionou o teatro nos anos 40, *Tropicália* anos 60, também a televisão, um veículo convencional, por excelência, houve espaço para romper convenções, no começo dos anos 70, com a novela *Gabriela*, “um misto de fascínio e perturbação”, tanto pela sua irreverência quanto pelas cenas que pontuavam a sensualidade.²⁹

Para o cineasta baiano, atual vencedor do edital de cinema da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, Edgard Navarro, (citado em artigo no Jornal A Tarde, 16/02/2002), “depois desse ‘saculejo’, o Brasil teve apenas outros dois movimentos com o mesmo vigor: Bossa Nova e Tropicalismo” .

Passados 80 anos, ainda há ecos desse movimento, que vêm trazendo reflexões atuais na mídia, conteúdo privilegiado em jornais, revistas especializadas, ganhando mostras de filmes, uma ópera e até programa em canal de televisão, em pleno 2002. Percebe-se que os fenômenos sociais e culturais dão sempre um jeito de se organizar e reorganizar no tempo/espaço. A história como vemos, não constitui uma evolução linear. Conhece turbulências, bifurcações, desvios, fases imóveis, êxtases.

²⁸ AMARAL, IAracy . *Artes Plásticas na semana 22*. 1976, p.16 In: DUARTE, Maria de Souza. *A Educação pela arte*. Brasília, Thesaurus,1983, p. 34.

²⁹ ABRIL, Editora. Revista Veja. Edição 1736, ano 35 – nº4. 30 de janeiro 2002, p.105. Cultura: art. Tratamento de Choque.

Particularmente influenciado pelas turbulências provocadas pela Semana de 22, das relevantes interferências sociais e culturais, reflexo, também, do fluxo das interações desse movimento, que marcam o ensino artístico brasileiro, podemos destacar o comprometimento da arte nos currículos escolares. Com a *Semana de 22*, artistas como Ana Malfati e Mário de Andrade, introduzem as idéias de livre expressão para a criança. Foram os primeiros a escrever matérias em jornais, sobre a importância da arte infantil, o que despertou a curiosidade em diversos segmentos sociais e inspirou eméritos educadores a refletir sobre o assunto, surgindo o entendimento do ensino de arte como expressão artística, de valor estético ligado à espontaneidade da criança³⁰.

Influência originada de educadores, teóricos de âmbito internacional, que promoveram a defesa da arte na educação, logo após a Segunda Guerra Mundial. Fundamentados, principalmente, nas idéias do norte-americano, John Dewey, sobre *arte como experiência*, do austríaco Viktor Lowenfeld, sobre o *desenvolvimento expressivo* e do filósofo inglês Herbert Read, acerca da *educação através da arte*, vêm contribuir para mais um movimento significativo de ensino de arte no Brasil: “Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos (...) a arte não é ensinada, mas expressa”³¹.

Essa concepção de ensino, ainda sob a égide do ideário da *escolanovista*, (método - tendência pedagógica na educação em geral, que é abarcada, também, pelo ensino da arte), é centrada no aluno, em busca da auto-expressão, da espontaneidade. Por outro lado, muitas vezes, essas aulas acabaram caindo em um *laissez-faire* (Barbosa,1978), negando a necessidade de aprendizagem das técnicas e de apreciação artísticas e na dança a sustentação da concepção e pensamento de um corpo natural, livre e espontâneo, para a sua expressão individual.

³⁰ SANTANA, Arão. *Teatro e Formação de professor*. São Luiz: EDUFMA, 2000, p.64

³¹ BARBOSA, Ana Mae. *História da Arte Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva,1978, p.45.

Na dança, o movimento foi o eixo central das pesquisas, procurando romper com os padrões do corpo clássico do balé, buscando-se a essência dos movimentos naturais, a exemplo de Isadora Duncan, Ruth St. Dennis, Mary Wigman.

A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo de trabalho, caracterizaram uma pedagogia centrada principalmente, na Psicologia³², período marcado pela influência da Psicologia Experimental na educação, em geral (início década 60/século 20). Entre os anos 20 e 70, deste século, muitas escolas brasileiras viveram experiências, no âmbito do ensino-aprendizagem da arte, sustentadas pela estética modernista e com base nas tendências pedagógicas e psicológicas que marcaram o período. (Barbosa,1978).

De grande influência internacional para a dança na educação, tivemos a proposta do alemão Rudolf Laban, (1879-1958), coreógrafo, dançarino e estudioso do movimento humano, que lançando seu livro *Dança Educacional Moderna*, (1948), proporciona mudanças no enfoque didático na dança, como na arte em geral. Laban criou centros de pesquisa, em busca do retorno aos movimentos naturais e espontaneidade da criança, que acreditava, seriam fatores essenciais para um desenvolvimento harmônico e saudável, capaz de promover a liberdade e espontaneidade da pessoa e que, estes, deveriam ser os objetivos da educação pelo movimento.

“Não é a perfeição artística, ou a criação e execução de danças sensacionais que temos como finalidade primordial, mas sim os efeitos benéficos que a atividade criativa do movimento exerce sobre esse aluno”³³.

Para Laban, em oposição à rigidez e mecanicismo do balé clássico, deveria ser facultado à criança e ao adolescente a liberdade de explorar, conhecer, sentir e expressar sua subjetividade na dança.

“O discurso educacional de Laban está enraizado tanto na filosofia da dança moderna do início do século quanto nas idéias da Escola Nova,

³² Sobre tendências pedagógicas, ver “A tradição pedagógica brasileira”, IN PCNs, Ana Mae Barbosa (1995), entre outros.

³³ Apud MIRANDA, Regina. *O Movimento Expressivo*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1979, p. 13

difundida por John Dewey na Inglaterra [...] Ele defendia um ensino de dança no qual o ser humano pudesse explorar de maneira livre suas capacidades espontâneas e inatas de movimento no espaço. Durante toda a sua vida, buscou formular teorias sobre o movimento que pudessem expandir, entre outros, o conceito de dança, relacionando-o a uma teoria central e universal que abarcasse toda a experiência humana”³⁴.

Porém, a busca pela auto-expressão, com grande preocupação no movimento natural do aluno, resultou por direcionar as aulas de dança numa visão vazia, superficial e sem sentido.

Esses cenários tornaram-se condutores, para impulsionar inquietações e necessidade de mudanças, que se ampliam e como reflexo desse panorama, a partir da década de 50, (século 20), a arte, além de outros aspectos, a da necessidade de *falar* do seu tempo e espaço, eclodem os movimentos estudantis universitários, artistas e intelectuais, por uma prática artística integrada à cultura e realidade brasileira.

Desses movimentos surge o expressivo Movimento Popular Cultural - MPC, (anos 60-70), que atua tanto no Nordeste, como no Sul do país, junto aos sindicatos, grupos estudantis e centros populares. O Centro Popular de Cultura da União Nacional Estudantil, os CPC's da UNE, ligados à alfabetização de adultos, influenciados, principalmente, pelo educador Paulo Freire, (que nessa época desenvolvia o trabalho de alfabetização para adultos), entre outros movimentos que vêm acompanhando o ensino artístico até a sua expansão por meio do ensino formal³⁵ e experiências em museus, centros culturais, escolas de arte, conservatórios, entre outros.³⁶

Na área da dança, não foi diferente, esse processo de inquietações também acontece. Nos meados dos anos 50, surge o projeto, ambicioso empreendimento do então Reitor da Universidade Federal da Bahia, professor Edgard Santos, no ano de 1956, a

³⁴ MARQUES, Isabel. *Ensino da Dança Hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999, p.84.

³⁵ Por educação formal entende-se a educação escolar, que se realiza em tempo e espaço pré-determinados sob legislação específica. Aqui, não serão discutidos e analisado os movimentos culturais realizados em relação a arte e educação, ver: Isabel Marques 1996; Ana Mae Barbosa (1990), M. Heloisa C.de T.(1993); Duarte Jr, entre outros.

³⁶ Sobre a criação dos conservatórios ver ARÃO Santana, (2000).

criação das Escolas de Dança e de Teatro, que passam a integrar o cenário da Universidade Federal da Bahia, que, naquela época, já contava com as Escolas de Música e Belas Artes. Fato de grande importância, concorrendo para a formação dos professores de dança de nível superior, fortalecendo a inserção do ensino de dança na educação.

Na mesma época, nos Estados Unidos, meados dos anos 50, início da década de 60, jovens coreógrafos e dançarinos rebelam-se contra os padrões acadêmicos, até então assumidos pela dança moderna de 30 (Marques,1996). Movimento iniciado pelo ex-dançarino de Martha Graham, o coreógrafo Merce Cunningham (1960), entre coreógrafos e dançarinos da Companhia Judson Dance Theater (1970).

Cunningham, principalmente em favor da primazia do movimento e do acaso, cria danças como eventos, como singularidades no tempo. Rompe com a lógica de causa e efeito, de que um evento deve responder àquele que o precede, concomitantemente aos avanços na Física, os quais mostram que o tempo é irreversível e não tem recomeços.

Esses artistas tomam uma nova atitude em relação à dança, não apenas como rejeição à estilo, mas do ponto de vista de questionamentos e mudanças das idéias do projeto moderno (Marques,1996), nascendo aí a chamada dança pós-moderna, ideário que se expande mais tarde para outros países do mundo³⁷. Esse movimento traz uma nova *ropagem e abertura* à dança, no sentido de rupturas dos cânones pré-estabelecidos e conservadores, abrindo novas possibilidades no campo da dança contemporânea.

Na segunda metade da década de 70, (iniciando o processo de re-democratização do país), época em que as Universidades estão em *ebulição*, no país um clima de *abertura democrática*, de liberdade, do *boom* da cultura, surgem os festivais de arte e, em Salvador-Ba, a criação da Oficina Nacional de Dança Contemporânea, um lúcido projeto idealizado e criado por Dulce Aquino, (então professora da Escola de Dança-Ufba), constitui-se um

³⁷ Sobre o movimento pós-moderno em dança ver, entre outros RODRIGUES, Lia (2000). Tese de doutorado em artes Cênicas-UFBA.

encontro significativo da produção e reflexão da dança no Brasil, promovida pela Escola de Dança da UFBA, Instituição pioneira na implantação do Curso Universitário no Brasil.

Evento considerado de grande porte, de expressão nacional e internacional, viabilizou o intercâmbio entre estudantes e profissionais da área, estimulando a criação de novos cursos universitários, alicerçando o crescimento dessa forma artística. Conseqüentemente, intensifica as reflexões e discussões sobre a dança na educação, contribuindo para reforçar os ideais dos movimentos, em prol do ensino de dança no país.

Vale ressaltar que, ao pontuarmos esses movimentos, pretendemos, apenas, elucidar fatos ocorridos, trazer à tona um pequeno rastro do caminho e movimentação, que vieram intensificar desejos de implementação da arte na educação.

Escolinha de Arte do Brasil

“A história é aberta, incerta e digna de luta; aqui está em questão uma visão do futuro na qual a história não é aceita simplesmente como um conjunto de prescrição herdadas do passado sem questionamento. A história pode ser nomeada e refeita por aqueles que se recusam a permanecer passivos”.
Henry A. Giroux³⁸

O processo de como o ensino da arte inseriu-se na educação escolarizada e as possibilidades que originalmente apresentaram-se à preparação de professores, a ação das Escolinhas de Arte, não poderia ser esquecida.

Ainda no transcorrer do percurso histórico do ensino da arte, o artista Augusto Rodrigues, pretendendo a renovação da educação nacional, influenciado pelos movimentos em defesa da arte na educação e, principalmente, pelas idéias de Herbert Read, cria a Escolinha de Arte do Brasil, em 1948, na cidade do Rio de Janeiro que, segundo Ana Mae

³⁸ Op cit. *Praticando estudos culturais nas faculdades de educação*. IN: SILVA, Tomaz T. Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: RJ: Vozes, 1997:211.

Barbosa (1989), era uma espécie de ateliê, onde as crianças podiam desenhar e pintar livremente, o que refletia o clima de reafirmação expressionista³⁹, que dominava o pós-guerra”.

Estruturada nos princípios da *educação através da arte*, via o aluno como ser criativo, a quem se devia oferecer as condições possíveis de expressão artística, sendo considerado um marco na história da então chamada, *educação pela arte*. Rodrigues, difundindo suas idéias, conectando-se com outros Estados, contribuiu para a criação de várias *Escolinhas* de Arte, em diferentes Estados brasileiros.

Assim, a Escolinha de Arte do Brasil torna-se um centro de formação de professores, influenciando as práticas pedagógicas da escola primária e secundária. Na Bahia, vinculadas aos mesmos pressupostos da Escolinha de Arte do Brasil, ainda que, com funcionamento diferenciado, pode-se citar, entre outras, as experiências da Escola-Parque, em Salvador sob o comando do educador, músico e parceiro de Vila Lobos, Anísio Teixeira e a Escolinha de Arte sob a liderança da educadora Rosita Salgado Góes, que em seus trabalhos reunia canto e movimento em Salvador.

Até a época da implantação da LDB/1971, a Escolinha de Arte do Brasil era a única instituição habilitada, para a formação dos arte-educadores. Foi o único laboratório, para treinamento de professores de Arte, preocupado com aspectos de processo e conteúdo, capaz de - mesmo não sendo oficializado – preparar professores ,para a operacionalização do processo de arte na educação. Atingiu um nível bastante diversificado, incluindo artistas, professores, psicólogos, sociólogos e artesãos e outros profissionais interessados em arte na educação.

³⁹ O expressionismo, movimento difícil de ser enquadrado em uma definição, é mais um clima do que uma escola. Artistas sem preocupações com soluções formais ou mesmo interpretativas, interessa-s pelo mundo da sua verdade. É uma arte carregada de subjetivismo e temas dramáticos.

Essa população chegou à EAB, através de instituições oficiais, como as Secretarias Estaduais de Educação e as Universidades, ou por iniciativa pessoal, proveniente não só deste país, como de outros da América Latina⁴⁰.

Os cursos da Escolinha de Arte, centrados, principalmente, nas artes plásticas e na música, eram marcados pela informalidade e, em termos metodológicos, pela sensibilização, através do *laissez faire* (Barbosa,1995). Visando uma difusão do seu ideário, a Escolinha criou a revista Arte & Educação (1973, patrocinada pela Sociedade Brasileira de Educação através da Arte – SOBREART, ligada à International Society for Education through Art / INSEA (Santana, 2000).

Vale salientar que o ensino de arte nas escolas assegurava as Artes Plásticas, o Desenho Geométrico e Música, (mesmo com a LDB de 1971), *status* conferido pela tradição brasileira neo-clássica do ensino da arte, implantado pela *Missão Francesa* (século 19) e, posteriormente, reforçado pelo ideário positivista e exigências do processo de industrialização⁴¹.

O positivismo, baseado em idéias de objetividade, isto é, a realidade do mundo físico rejeita o pensamento de que a realidade social pode ser entendida, através de construções sociais e significados compartilhados. A exatidão e a aplicação, assim como a regularidade, são virtudes fundamentais para esse ideário positivista.

Com o crescimento da industrialização, o homem é valorizado pelo seu poder de produção e, com isso, o corpo passa a ser objeto de manipulação, regulamentação e controle, visando o corpo como uma força produtiva, multiplicando a potência mecânica de trabalho, da produtividade, do lucro, do progresso e assim, “é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado. [...] Colocar os corpos num pequeno mundo de sinais a cada um dos quais está ligada uma resposta obrigatória: técnica de treinamento...”⁴²

⁴⁰ INEP, 1980:91-92, apud SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e Formação de Professores*. São Luis: EDUFMA, 2000:70.

⁴¹ BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São paulo: Cultrix, 1995, p. 100.

⁴² FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 6ª ed..Petrópolis: Vozes, 1987, p.149.

Estabelece-se o que Foucault denomina de “macro-física do poder”, que cria um “poder disciplinar” do corpo, em todas as suas formas, nos espaços escolares, nas instituições, nas prisões, como nos mostra esse autor, em seus estudos. A partir dessa ideologia, podemos entender a dificuldade das instituições de ensino público em inserir a dança como, também, o teatro nos espaços escolares. O treinamento dos escolares deveria ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, silêncio só interrompido pelos sinais de comando e a moral de obediência, que, de certa maneira, ainda persiste.

Escolarização da arte

Embora o ensino de arte venha tentando inserir-se como conteúdo da escolarização, há muito tempo, a arte no sistema formal, só teve o seu reconhecimento institucional, através da inclusão da disciplina *Educação Artística* no currículo escolar, estabelecida no art.7º da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Todavia, Dança e Teatro continuaram negligenciadas pelo sistema de ensino nacional.

Em consequência da obrigatoriedade da Educação Artística no currículo - processo que engendrou a formação de professores - é aprovado o curso de licenciatura em Educação Artística, Parecer nº 1284/73, do CFE - Conselho Federal de Educação, relatado pelo conselheiro Valmir Chagas (1978:140), que escreve:

“A educação artística realça a expressividade e mantém a comunicação natural, porque interindividual, enriquecendo e humanizando a reflexão com a emoção, o pensamento com o sentimento e a imaginação, a inteligência com a criatividade. (...) O que se pretende não é formar artistas (...) ou sequer produzir arte (...) importa na educação artística é o desenvolvimento da atitude expressiva e criadora”.⁴³

Após a implantação da educação artística nas escolas brasileiras, na década de 70 (LDB – 5692/71), vários fatores contribuem para dificultar a prática e aprendizagem em

⁴³ CHAGAS, Valmir (1979), apud. DUARTE, Maria de Souza. *A Educação pela Arte: o caso Brasília*, 1983.

arte, no sistema educacional. Uma delas foi a formação do professor polivalente, profissionais destinados a lidar, *ao mesmo tempo*, com conhecimento de diferentes linguagens.

A arte, pela LDB, é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada, na prática, desde a sua implantação, como “atividade educativa”, tratando de maneira indefinida o conhecimento. A insatisfação, em relação às práticas artísticas nas escolas, a rejeição lenta, mas radical a polivalência e as reivindicações para a inclusão das diversas linguagens artísticas no currículo escolar, (anos 70/80 intensificando nos anos 90-século 20).

Essa insatisfação dos professores da área impulsiona e recomeçam os debates em relação à inclusão de arte na escola e da necessidade de reestruturação e redação da *nova* Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, após a Constituição Brasileira de 1988.⁴⁴

Nessa evolução dinâmica da história, que constitui de turbulências, desvios, fases imóveis, evoluções, progressões, regressões, e, também, rupturas, nos últimos anos no Brasil, sentimos uma preocupação maior com o ensino da dança, como área de conhecimento específico, que, aliadas aos programas de pesquisas de cursos de pós-graduação, surgem novas concepções e metodologias para o ensino e aprendizagem de arte, nas escolas.

Essa preocupação torna-se mais evidente e ganha expressão, atualmente, com a reformulação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, votada no Congresso Nacional em dezembro de 1996, constitui o ensino da arte componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica.

⁴⁴ A Redação final do Projeto de Lei nº 1258-C, de 1988, “que fixa diretrizes e bases da educação nacional” (publicada no Diário Oficial de 14/05/93, em Brasília, DF), traz em seu Capítulo VII, “Da Educação Básica”(Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), a inclusão do ensino de arte no currículo.(Ferraz, 1995:28).
Sobre esse movimento de transição embates e perspectivas da arte-educação ver ARÃO, Paranaguá de S. 2000

Com a promulgação da Constituição em 1988, processa-se a reelaboração da LDB – Lei 9.394/96, também chamada Lei Darcy Ribeiro, que manteve a obrigatoriedade da arte na educação básica, referindo-se à área de artes, o ensino das diversas linguagens artísticas:

Em seu Art. 33, parágrafo 2º: “Entende-se por ensino da arte os componentes curriculares pertinentes às artes musicais, plásticas, cênicas, desenho e demais formas de manifestação artística”.

É importante observar que uma das marcas do século 20 reportou-se à compreensão de que a arte possui formas de conhecimento inerente à sua própria natureza e linguagem em si. Esse fenômeno levou à sua inserção na educação escolar, pelo reconhecimento à compreensão de que a arte veicula um conhecimento imprescindível à formação humana, especialmente, nos últimos cinquenta anos, tema que é recorrente na literatura deste século. Autores como Benjamin, Dewey, Piaget, Vigotski, Wallon, dentre outros, utilizando caminhos diferentes, deixam um vasto legado de idéias sobre cognição e arte, destacando suas implicações na educação.⁴⁵

Consideramos, então, a *nova* Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, um processo de novos desenvolvimentos, fruto das transformações exigidas pela própria sociedade; um salto qualitativo, que respalda o ensino da arte/dança nesse universo escolar, entretanto, antagonicamente, a dificuldade é instalada em relação à sua prática, no ensino oficial.

Sobre essa questão, apesar de identificarmos ações isoladas de alguns professores e diretores, chamamos atenção, que em sua maioria, em Salvador/Ba., as escolas não inserem a arte e, em particular, a dança, em seu projeto pedagógico. Continuam inibindo o seu acesso à uma coletividade significativa da sociedade, evidenciando o continuísmo de um modelo tradicional de ensino, pautado, ainda, numa política orientada pela educação jesuítica ocidental cristã, tratando o aluno/sujeito dissociado do corpo/mente.

⁴⁵ SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e Formação de Professores*. São Luis: EDUFMA, 2000, p.21

Entretanto, é evidente a ampliação dos grupos de dança, de seminários, simpósios, encontros que tratam dos rumos da dança e do corpo que dança na contemporaneidade, como, também, instalações de novos programas de pós-graduação e cursos de graduação em dança, a exemplo mais recente, a criação da Escola de Dança de nível superior Angel Vianna - Rio de Janeiro, no ano de 2000 e implementada em 2001, voltada, principalmente, para os cursos de licenciatura.

Este é um momento significativo no campo das artes. Há uma abertura de espaço, referindo-se ao campo de atuação do profissional de arte e, em especial da dança. Ao mesmo tempo, vislumbram-se perspectivas, no sentido de que a dança tenha maior relevância na sociedade, do fazer artístico como atividade própria à condição humana – da complexidade da expressão do homem, principalmente no cenário das instituições educacionais, grande espaço de produção de saberes e, portanto, de significados. Deve ser usada para reafirmar valores, atitudes, além de estimular o indivíduo na busca de informação, onde quer que ela esteja, usá-la no seu cotidiano.

Como diria Paulo Freire, o conhecer não está apenas na transmissão, presa em sala de aula. Ao contrário disto, reside em todas as formas de linguagem, que comuniquem qualquer tipo de informação. Encontra-se em todas as suas formas possíveis: na rua, na praça, em sua cultura, na percepção do outro, no conhecimento de si mesmo, na arte, nas relações que se estabelecem, nas redes de informação. Conseqüentemente, o conhecimento se processa numa interação de complementaridade de informação.

Inserção da dança hoje, no cenário da escola pública

A discussão a respeito da arte na educação é um patamar fértil, sobretudo num país que conta, ainda hoje, com milhões de analfabetos, sem domínio da linguagem escrita e distante do exercício pleno da expressão e comunicação, propiciados pelo conhecimento em arte.

O ensino das artes passou a viver uma situação singular no processo educacional nacional, a partir da promulgação da LDB, Lei n. 9394/96. O que sempre foi defendido nas propostas de arte na educação do país, como uma educação voltada para a solidariedade, à sensibilidade, ao respeito à diversidade cultural, às diferenças, uma educação preocupada em reduzir a exclusão, passou a ser objeto de estudo institucionalizado, visto que, na atualidade, não comportam mais antigos paradigmas. E, parece que dessa filosofia surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nesse universo situa-se as artes cênicas – o teatro e a dança. Estas duas linguagens artísticas passam a ser consideradas áreas de conhecimento, o que vem mudar seu *status*, mas não elimina suas dificuldades históricas.

Mesmo com mudanças significativas oferecidas pelos contornos dessa trajetória histórica, conceitos de dança trabalhados por dançarinos e coreógrafos, desde a década de 60/70, como chama a atenção Marques (1996), forneceram elementos para que a ação educativa de hoje pudesse se beneficiar; mesmo com a implementação da LDB, reforçamos aqui o já detectado anteriormente, percebemos no Brasil e, em particular em Salvador, certa *dificuldade*, ou mesmo intencionalidade, no que tange à implementação do ensino da dança, no currículo escolar da rede pública estadual de ensino.

Coabita em nosso imaginário a fragilidade que ainda paira em educadores e envolvidos com educação, nas escolas de ensino formal, sobre a compreensão da dança, quanto à sua natureza artístico-educativa, como área de conhecimento, uma prática cultural, de base estratégica, para desenvolvimento de potencialidades do sujeito/aluno. Por outro lado, a dança é um sistema aberto, abre um *leque* de possibilidades para outras linguagens.

Foi possível observar que há, evidentemente, uma absorção e grande ênfase do aluno, na dança imposta pela comunicação de massa⁴⁶, mas pensamos que, sem uma leitura crítica, não oportunizamos ao sujeito/aluno à reelaborações, a conhecer novas formas de

⁴⁶ Meios de comunicação de massa – televisão, rádio, redes de comunicação – Internet, etc. que *impõem* modelos e formas de se movimentar e de expressar.

expressar o seu corpo, contribuindo, ou mesmo reforçando, para a conformação de um pensamento e imaginário planejado, linear, contrariando mesmo, ao que postula os PCN'S.

“O ensino da arte deverá organizar-se de modo que, ao longo do ensino fundamental, os alunos sejam capazes de: experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem artística; compreender e utilizar a arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas [...]”⁴⁷.

O sistema das instituições educacionais da rede oficial de ensino, parece fechar-se no pensamento tradicional/conservador, que regeram, ou ainda regem as regras do *jogo*, no sistema de ensino público – o de planificar, separar, dissociar. A distância entre o discurso e a prática é estabelecida. Percebe-se que a ausência de uma política educacional cultural oficial permanente, de ação, de postura intencional para o desenvolvimento dessas comunidades, determinam o isolamento em seus espaços locais, resumindo-se a *pequenas ilhas*, aproximando-se da sociedade, esporadicamente, por projetos eventuais. Essa postura impede a renovação, as transformações necessárias para a sua expansão mais ampla e interação social.

Entendemos que promover e articular o ensino com a cultura e *expressões* da comunidade, das experiências e realidades vividas pelos sujeitos que a integram, resultaria, então, na possibilidade de integrar, unir, juntar, interagir e re-alimentar o organismo escolar. Morin (1980) nos fala que “a fronteira que separa o *homo* dos outros seres vivos não é natural: é uma fronteira cultural que não anula a vida, mas a transforma e lhe permite novos desenvolvimentos”⁴⁸.

Com base em entrevista informal com a Professora Lúcia Lobato-UFBA, tivemos informação que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador – SMEC, por exemplo, vem tentando desenvolver parcerias nesse sentido, através do Projeto “Escola,

⁴⁷ BRASIL, MEC: PCN, 1988, p. 48.

⁴⁸ Op.cit. *O Método II: a vida da vida*. Portugal: Europa-América, 1980:16.

Arte, Alegria”, implantado há quatro anos (1996), dando origem à criação do Fórum de Parceiros da SMEC de Salvador. Porém, a dificuldade em relação à dança permanece e a causa, já detectada nessa dissertação, é a ausência do seu ensino nas escolas públicas.

Corroborando com Morin (2001), o interessante é privilegiar a estratégia sobre o programa, é opor a ação do tipo programático rígido, que segue implacavelmente seu caminho e que não pode considerar elementos novos.

Assumimos, nesse trabalho, a posição de que dança é uma estratégia do organismo humano. É forma de conhecimento que organiza o *mundo* pelo sentimento, percepção, intuição e imaginação. A dança, como forma especial de conhecer e fazer, contém aspectos referentes ao seu próprio sistema/organização: o corpo, e “(...) há uma instância anterior ao afetivo, ao psicológico e ao social, que permite ao meu corpo ser um centro físico de movimento”⁴⁹, torna-se, portanto, necessário perceber o contexto desse corpo.

Nesse sentido, a dança configura-se em um espaço possível, para os sujeitos vivenciarem os seus processos de *singularização e subjetivação*. Tomamos, aqui, o termo usado por Guattari (1993), para designar “processos disruptores de codificações preestabelecidas, de manipulação e de telecomando: recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, de relações com o outro, de criatividade, que produzem uma subjetividade singular, impulsionando-os para um mundo mais ético, criativo e humanizador”⁵⁰.

A dança provoca isso, possibilita ao aluno conhecer melhor suas possibilidades de movimento do seu próprio corpo e sua relação com o espaço, podendo evitar sistemas dissimulados, uma cultura que “produz indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, de submissão”⁵¹.

⁴⁹ KATZ, Helena. *A dança é o pensamento do corpo*. São Paulo: PUC, 1994. Tese doutorado em Comunicação e semiótica, 1994, p.75.

⁵⁰ GUATARRI, Félix e RONILK, Suely. *Micropolítica: cartografia do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993, p. 17.

⁵¹ IBID, p.16

Colocamos a dança no significado atribuído por esse autor, ao que chama de “processos de singularização”, desarticulando a *máquina* ou o *modelo*, que pretende garantir uma função hegemônica, em todos os campos: fantasias, sonhos e desejos.

Olhando nessa direção, levou-nos a indagar sobre as relações tecidas no ambiente escolar, como elemento do processo de construção da corporeidade e elemento no processo de subjetivação dos sujeitos: que espaço esse contexto sociocultural oferece a esses atores?

ESCOLA–ORGANISMO VIVO: tecendo tênues relações

Faremos, aqui, uma breve reflexão sobre a constituição da escola, um recorte, para uma melhor compreensão das ideologias e dos processos de produção *normatizadora*, que envolvem a educação e os que dela fazem parte, inibindo o acesso ao exercício pleno da expressão e comunicação e suas estratégias de sobrevivência.

Um dos aspectos *chave* do pensamento da teoria evolutiva é que o desenvolvimento de um sistema complexo acontece, a partir de um sistema simples. “A natureza faz uso de seus mecanismos e estruturas mais velhos para criar mecanismos e obter novos resultados”⁵².

A história nos mostra que as formas de educar e os seus fins, mudam de acordo com as exigências da sociedade, e com as marcas de um tempo de construções próprias, tecidas pela própria contextura social, que se configura em exigências do próprio sistema, para manter a sua existência.

A partir da Idade Moderna (século 17), a filosofia do matemático e cientista francês, fundador da geometria analítica e da ética, René Descartes,(1596-1650), separa o

⁵² DAMÁSIO, Antônio. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 137.

corpo da mente, o sujeito do objeto de conhecimento, bem como o desenvolvimento do método científico, inaugurado por Newton - o corpo visto com comportamento mecânico, formado por átomos, atuando e respondendo, segundo as leis de causa e efeito, faz surgir uma concepção do conhecimento que, até hoje, orienta a forma de pensar do senso comum.

Favorecido pelo tipo de racionalidade, que tomou por paradigma o universo matemático e mecânico, o homem descobre o poder da razão para transformar o mundo e produzir, para suas necessidades. A partir do século 17, com o desenvolvimento da Indústria e a expansão do sistema capitalista, o homem passou a considerar a razão, como único instrumento válido de conhecimento e passa a ver o homem, como um objeto que deve ser disciplinado e controlado.

Por um longo período da nossa história, o racionalismo humano, o das certezas absolutas, dissocia tudo que deveria estar junto. Essa noção dicotômica chega às escolas entre os séculos 15 ao 17. A partir do Renascimento, (século 16), surgem as grandes instituições escolares; é instalada uma nova concepção de espaço escolar, fundada pelos jesuítas.

Esses colégios estabelecem regras rígidas, disciplinares, conduz a escola medieval de simples sala de aula, até então, (de certa forma), voltava-se para a vida e a cultura, à uma organização particular de espaço – o colégio moderno - não apenas de vigilância e enquadramento da juventude, mas submetidos ao *modo de vida* particular dessas novas comunidades, sob a égide da educação religiosa ocidental.

Surgem, nesse momento, os especialistas do saber para cada grupo, com uma verdade independente/dissociada dos sujeitos que a comunica e, na segunda metade do século 19, as classes e os professores; dessa iniciativa resulta a estrutura moderna de classe escolar⁵³.

⁵³ ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1975,p.169

Edgard de Assis Carvalho, professor de antropologia da PUC – São Paulo, salienta que foi com o retorno dos jesuítas ao Brasil, em 1842, que a fundação de várias instituições educacionais passou a representar uma espécie de operador totêmico, destinado a difundir um conjunto de ensinamentos certamente destinado às elites⁵⁴.

O processo de democratização do ensino, pleiteando-se o acesso de todos à educação, a um ensino público, gratuito e de qualidade, uma proposta de escola pública, (iniciado nos países mais avançados no século 19), só chega ao Brasil no século 20, obedecendo a modelos impostos por ideologias do capitalismo organizado ou monopolista do Estado (final do século 19 e decênios do século 20), contrárias aos ideais da educação, como prática social voltada para a sociedade e a cultura, parece ainda permanecer.

Brandão (1995), defende:

“ Associar educação a ‘mudança’ não é novidade. Tem sido costume desde pelo menos as primeiras décadas do século. Mas só um pouco mais tarde, quando políticos e cientistas começaram a chamar a mudança de desenvolvimento (desenvolvimento social, socioeconômico, nacional, regional, de comunidades, etc.), é que foi lembrado que a educação deveria associar-se a ele também. Este foi o momento de uma transição importante. Antes de se inventarem políticas de desenvolvimento, a educação era prescrita como um direito da pessoa, ou como a exigência da sociedade, mas nunca como um investimento. Perde a sua dimensão de bem de uso e ganha a de um bem de troca”⁵⁵.

Esse movimento sócio-histórico engendrou uma busca de formas de participação política e de mobilizações por reformas institucionais, centradas no dilema educacional, que atravessaram o século 19, até hoje. De Tobias Barreto a Joaquim Nabuco e Rui Barbosa, de Pascoal Lemme a Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, segundo Assis Carvalho, construiu-se um panteon de idealidades, voltado a fornecer políticas, que fossem capazes de oferecer aos jovens uma base sólida, para a construção de uma cultura brasileira mais autêntica, mais livre, mais atraente para o educando e de real aplicação prática.

⁵⁴ Apud GHIRALDELLI Jr. (ORG). *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 33.

⁵⁵ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 83-94, passim.

Desse panorama, embora em sua breve descrição, podemos constatar uma crescente ação de um poder, que atua sobre o corpo; sentir a *fragilidade* do corpo humano, submetido à regras impostas, dentro de um tipo de ordem social, como um instrumento de *controle* das pessoas, da sujeição do corpo à cultura da escola.

A escola, por muitas décadas, reproduziu idéias particulares sobre a educação, isola o saber da sociedade, obedecendo a uma Ordem Mestra, estritamente às leis deterministas, impondo regras que determinam formas, maneiras de pensar e movimentar do sujeito/aluno. Dessa maneira, impedindo a livre expressão de suas emoções, reduz e inibe a busca pelo conhecimento. Esta estrutura ainda é responsável pela manutenção da escola, em sua formatação atual.

O filósofo/historiador Michel Foucault (1987), afirma que houve, durante a época clássica, especialmente na segunda metade do século 18, uma descoberta do corpo, como objeto e alvo de poder. Atenção dedicada ao corpo que se molda, manipula, se treina, obedece, se torna hábil. Isto nos permite compreender melhor as práticas escolares em, relação ao corpo.

Os mecanismos de controle, segundo o autor, permitem o domínio das operações do corpo, que realizam sujeição constante e lhes impõem uma relação de “docilidade-utilidade”. São o que podemos chamar de “disciplinas”, que se tornaram no decorrer do século 17 e 18, fórmulas gerais de dominação. Uma política formada nas instituições, que é um trabalho sobre o corpo dos outros, uma manipulação calculada dos seus gestos e comportamentos, “não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer”.⁵⁶

Conforme Foucault, a invenção dessa nova ‘anatomia’ política não é uma descoberta súbita, mas uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens

⁵⁶ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987, p. 127

diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se refletem ou se imitam e esboçam aos poucos a fachada de um método geral.⁵⁷

Não se trata de fazermos, aqui, a história das diversas instituições, no que podem ter cada uma delas de singular, mas de localizarmos exemplos essenciais, que se generalizam mais facilmente, como confere Foucault.

Vemos a escola como um espaço de *produção*⁵⁸ (entendendo-se por produção no sentido que guarda caráter genésico das interações criadoras), de saberes e, portanto, de produção de significados, que vão engendrar ao sujeito/aluno uma idéia do que ele *é*, de suas possibilidades, uma maior sensibilidade ao próprio meio e perspectivas para o futuro.

O sociólogo francês Edgar Morin, considerado um dos mais importantes reformadores do atual sistema de pensamento, consciente da insuficiência dos paradigmas tradicionais do pensamento, em seu vasto trabalho, busca soluções e respostas mais adequadas às questões e problemas do homem e do mundo contemporâneo, orienta-nos à busca de nós mesmos, a partir de nossa subjetividade, na relação com tudo e com todos que nos rodeiam.

No entanto, adentramos o século 21 e, de um modo geral, a escola ainda trabalha, reduzindo o aluno a termos quantitativos. A objetividade é mais solicitada, que a própria subjetividade. Sobre essa questão, Morin (2001) salienta que é preciso respeitar o *espaço* do aluno, para que o professor possa ajudá-lo, em sua singularidade, no universo da diversidade. (op.cit:99). Promover a principal tarefa da educação: promover a totalidade do ser e do saber para a reintegração do sujeito na construção do conhecimento.

⁵⁷ IBID, p.126

⁵⁸ Produzir, aqui, no sentido colocado por Morin, em "*Método I*", significa no seu primeiro sentido, fundamentalmente, conduzir ao ser ou à existência, pode significar alternada ou simultaneamente: causar, determinar, ser a origem de, engendrar, criar. Op.cit:1977, p. 151.

Pensamos que respeitar a singularidade, a que se refere o autor, relaciona-se à própria construção da consciência e, conseqüentemente, ao processo de construção da subjetividade do sujeito. A escola deve ter esse compromisso e responsabilidade nessas construções, as quais são processadas, através das interações.

A articulação da escola com a prática da dança, facultaria estruturas de sentir e de pensar, que podem resultar numa expansão de possibilidade humana; tornar cidadãos mais *ativos e motivados*, estimulados para se envolverem em processos transformadores, a partir do conhecimento de si mesmo.

Os trabalhos dos neurofisiologistas (K.S. Lashley) e dos etólogos (K. Lorenz, N. Tinbergen) mostraram que o comportamento depende de modificações internas (neuro-endócrinas) e de excitantes (meio), agindo sobre o cérebro. As modificações orgânicas, provocadas por essas estimulações, criam um estado de tensão, uma concentração de energia, estimulada por desejos ou necessidades próprias do ser humano, que gera motivo para uma ação, que determina o comportamento. Pode-se considerar, pois, que a motivação é o primeiro elemento cronológico da conduta; é ela que põe o organismo em movimento, mas ela persiste, até a redução da tensão.⁵⁹

Essa redução da tensão, que gera movimento, pode ser acentuada de acordo com processos e mecanismos disciplinadores/redutores/inibidores da ação dos indivíduos no ambiente. A obra de Foucault de alguma maneira, uma das mais radicais visões de construcionismo social, acentua que “a disciplina fabrica corpos que dissocia o poder do corpo: por um lado uma aptidão, uma capacidade, e, inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso”⁶⁰.

Fazendo uma conexão com o neurocientista Antônio Damásio, (2000), essa aptidão/potência são estruturas neurocerebrais, mentais, ou competências, altamente especializadas e geneticamente determinadas. São estratégias de sobrevivência, adquiridas

⁵⁹ In. Silamy, Norbert. Dicionário Larousse. Porto Alegre: Artmed. 1988.

⁶⁰ Foucault, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987, p. 127.

ao longo do processo evolutivo do organismo/corpo humano, que requerem, para a sua aplicação e desenvolvimento, o acionamento e intervenção sociocultural, ou seja, da experiência/vivência sensível do corpo/ ambiente/cultura.

“Somos um organismo que surge para a vida dotados de mecanismos neurais, automáticos de sobrevivência e ao qual a educação e a aculturação acrescentam um conjunto de estratégias que por sua vez favorecem a sobrevivência.”. Ao nascer, o cérebro humano inicia seu desenvolvimento dotado de impulsos que incluem não apenas um kit fisiológico para regulação do metabolismo, mas também dispositivos básicos para fazer face ao conhecimento e ao comportamento social”⁶¹.

Os mecanismos neurais que regem esses impulsos biológicos, afirma o autor, podem ser restringidos ou, se acionados, não só modificam o seu uso, como ampliam seu alcance, ultrapassando as expectativas do grupo. Portanto, se acionados e utilizados, esses mecanismos, na escola, podem provocar mudanças significativas de longo alcance, nesse ambiente sociocultural.

Em outras palavras, todo o comportamento do indivíduo depende de tudo aquilo que ele apreende do ambiente/cultura, que independe, apenas, de uma transmissão genética. O ambiente, tanto quanto ou mais do que a herança genética, determina o comportamento do homem e justifica suas realizações. Assim, não basta a natureza criar indivíduos com alta especialização biológica, é necessário colocar ao seu alcance o material que o permita acionar, impulsionar e exercer a sua potencialidade e criatividade, de maneira *revolucionária*.

Os organismos são dotados de uma plasticidade, cujo projeto encontra-se em negociação e ajustes com o meio ambiente pelos eventos, pelas experiências práticas; aumentam as probabilidades, possibilidades e capacidade de mudanças. (Damásio, 2000; Morin 1973; Dennet, 1997; Vigotski 2002).

⁶¹ DAMÁSIO, Antonio. *O Mistério da Consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 155.

E a arte, pelo visto, resolve e elabora aspirações extremamente complexas do organismo. Segundo Vigotski, em *Psicologia da Arte* (1999), a verdadeira natureza da arte implica algo que transforma, supera sentimentos comuns. Conforme esse autor, “a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material, algo que ainda não está nas propriedades desse material”⁶².

Nossas reflexões permitem-nos verificar como as artes na educação tentaram e tentam implementar uma educação com sensibilidade. Contudo, percebe-se uma intenção política, ideológica do poder público em não implementá-la. Os métodos e as técnicas, subliminarmente, podem ser *aparelhos* disciplinares denominados por Foucault (1987) de micro-física de um poder que poderíamos chamar de ‘celular’. Um poder que age sobre o corpo, ajustando-o, moldando-o, com táticas simples e sutis, atuando no espaço/tempo/movimento.

Pensamos que a resposta está no que postula Morin (2001), que repensar a reforma é repensar o pensamento. E assim, é preciso confrontar o pensamento hegemônico⁶³, que influencia o significado desse corpo/sujeito, aluno em questão.

Novos Olhares ou um novo espírito científico

Nos parece que nessa época contemporânea, cada segmento da sociedade traz marcas profundas de um tempo, que talvez procure a definição do seu espaço. No entanto, o registro dessa contemporaneidade – a totalidade - busca a singularidade. A educação deve ser reconhecida, portanto, como um espaço de singularidade, promovendo as igualdades de oportunidades, mas respeitando as diversidades. Uma totalidade não como soma das partes, mas a interação delas, na relação complexa de suas partes.

⁶² VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 307-308.

⁶³ Na teoria educacional crítica é utilizado a partir da conceitualização desenvolvida pelo filósofo italiano Antonio Gramsci, o qual define hegemonia como o processo pelo qual um determinado grupo social garante o domínio político da sociedade. Para Gramsci, este domínio depende da construção de um consenso geral, obtido através de construção de categorias culturais que acabam por se transformar em senso comum. (IN. SILVA, Tomaz Tadeu da., 2000:65).

As partes são diferentes umas das outras, têm suas particularidades e funcionalidades, por outro lado, para garantirem sua existência, devem se integrar a um todo maior, sem qualquer hierarquia, com a noção de que as partes contém o todo e no todo contém as partes, que formatam a totalidade das *coisas*. Sobre a totalidade do ser, escreve Morin:

“A totalidade do ser formam-se na interdependência e na interação recorrentes entre praxis exterior (ethos, comportamento) e praxis interior (atividade interna do corpo e do aparelho neurocerebral) e esta dialética, práxis interior x práxis exterior, motricidade x sensorialidade comporta nos animais superiores a intervenção delas, na relação complexa evolutivamente desta dialética, isto é, simultaneamente da estratégia, do conhecimento, da inteligência”⁶⁴.

O mundo hoje vive um momento de crise de valores, princípios e conceitos ancorados nas certezas, até então sustentadas pelo cientificismo e visão racionalista, as quais começam a serem revistas. São novos olhares, focalizados por outros ângulos da realidade e assim poderemos buscar e construir esta realidade, com outros instrumentos e novos paradigmas, capazes de transformar as pessoas e seus mundos. Articular o que estava separado, disjunto, pensando em unir o que estava dissociado.

Essas visões e perspectivas desse momento de transição, chamado de pós-modernidade, pós-modernismo⁶⁵, são indagações de muitos pensadores contemporâneos, gerando polêmicas e questionamentos. Há os que defendem que este é um momento de preparação para uma nova fase que está por vir. Contrariamente, outros a interpretam, como sendo uma nova fase do processo baseado na saturação dos valores que regeram ao longo de um período. Sobre esta questão, Edgar Morin argumenta:

“Para mim, a crise do futuro é componente da crise da modernidade; o que chamávamos modernidade está em crise. Mas como ainda não vimos a cara do que está emergindo, temos uma maneira pobre de denominá-lo. O termo é “pós”, “pós-moderno”. Penso que os termos “pós” e “neo” traduzem a impossibilidade de conceitualizar verdadeiramente, por agora, a nova face que

⁶⁴ Op.cit *O Método II*. Portugal: Publicações Europa-América, 1980, p. 197.

⁶⁵ As discussões das diversas linhas de análise sobre a questão da pós-modernidade, não serão discutidas aqui, para aprofundamento ver Harvey (1998), Lyotard (1998) dentre outros.

ainda não está formada. Creio que é importante reagir contra toda simplificação semântica, contra toda tentativa de homogeneização cultural”⁶⁶.

Morin (1980) preconiza que onde existe homogeneidade, quando um é atingido, todos são: a homogeneidade leva ao desaparecimento. Dentro do discurso que se mantém, em relação à homogeneização cultural, diríamos que os corpos se acham intimamente imbricados entre natureza e cultura.

Paradoxalmente, o corpo mantém uma unidade entre o todo e as partes, interferências entre interioridade e exterioridade, natureza e cultura, entrelaçadas, sem perder a especificidade. Ao mesmo tempo, é material e social, sujeito e objeto, constituído por suas relações com os outros corpos em sociedade. Como animal altamente complexo, o homem é biologicamente determinado por um princípio de unidade/diversidade associadamente⁶⁷.

Escreve Morin:

“Todo sistema integra e organiza diversidade numa unidade. Todo sistema nasce quer de uma unidade que se diferencia quer de uma diferença que se unifica.[...] a organização desenvolveu-se com a diferenciação da vida. Esta diferença cria diversidade”⁶⁸.

Diversidade entendida, não a que cria o consenso, nem a diferença para redefinir um indivíduo no mundo, mas como propõe Homi Bhabha “a cultura, como um sistema de diferença, como uma atividade criadora de símbolos”⁶⁹. Uma diversidade que comporta a diferença, os opostos, as similitudes. Com efeito, é preciso pensar a palavra cultura. Morin coloca que a “ cultura das humanidades”, em seu sentido antropológico, fornece os conhecimentos, valores, símbolos que orientam e guiam as vidas humanas.

⁶⁶ MORIN, Edgar. *Epistemologia da Complexidade*. IN SCHNITMAN, Dora (Org). Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade. P. Alegre: Artes Médicas, 1996, p.289.

⁶⁷ MORIN, Edgar. *O paradigma perdido*. Portugal: Europa-América, 1973, p. 202.

⁶⁸ Op.cit O Método II, 1980, p. 41.

⁶⁹ Apud MCLAREN, Peter. A vida nas escolas. IN. SILVA, Tomaz T. da (ORG). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 310

Então, o problema unidade/diversidade põe-se ao nível das culturas. O código cultural, como o código genético, está submetido às modificações diversificadas. Conseqüentemente, o código cultural é integrador da diferença.

Nessa perspectiva, a cultura torna-se conjunto de mecanismos simbólicos, que se interrelacionam, numa pluralidade cultural. Temos, então, a singularidade dentro da diversidade. Uma singularidade que se potencializa na expressividade da corporeidade, das significações do indivíduo no mundo.

Fala-se muito em mudança de paradigma⁷⁰, atualmente. Toda revolução científica se caracteriza por essa mudança de princípios, de hábitos e mesmo de comportamento, que constituem um paradigma. É evidente que uma crise de fragmentação está chegando ao ponto máximo, ameaçando a própria existência, característica da dicotomia própria do antigo paradigma newtoniano e cartesiano.

Os corpos expressam reações que parecem sinalizar isso. As *coisas* parecem que estão em constante relação, encontram sempre uma forma de interagir, estabelecendo redes de relações, seja na vida, assim como na arte e, conseqüentemente na dança. Nada parece estar realmente isolado do Universo. Tudo está em relação recíproca.

Neste ponto, o historiador, físico, teórico Thomaz S. Khun, autor da obra “*A estrutura das Revoluções Científicas*”, deixa claro que, na ciência, limites são transpostos não só por substituição de paradigmas, mas, entre outros fortes indicadores, por limites de campos de atuação. Defendeu que “um paradigma é um modelo ou padrão aceito” e “abandonar o paradigma é deixar de praticar a ciência que este define”⁷¹.

Observamos, pela lente, que isso não significa destruição do já existente, mas um movimento, para reavaliações e construção de uma nova realidade.

⁷⁰ O conceito de paradigma como descobertas científicas universalmente reconhecidas que, por um tempo, fornecem à uma comunidade de pesquisadores problemas, tipo e soluções. Ver Thomas Kuhn, em sua obra *A Estrutura das Revoluções Científicas*, 1975.

⁷¹ Op.cit., 1991, p. 43 – 55.

Morin ressalta :

“Cremos ver a realidade; em realidade vemos o que o paradigma nos pede para ver e ocultamos o que o paradigma nos impõe a não ver. “...” Estamos num período inicial no qual devemos repensar as perspectivas de um conhecimento e de uma política dignos da humanidade planetária, para que a humanidade possa nascer como tal. E devemos trabalhar no acaso e na incerteza”⁷².

Esta perspectiva aborda a questão de uma construção e organização do conhecimento, que amplie a compreensão que os sujeitos possam ter de si mesmos e dos outros, processos através dos quais as pessoas compreendam a si mesmas e as formas possíveis de interações com outras pessoas e seu meio ambiente. Um princípio de conhecimento capaz de abarcar a vida.(ibid). Considerando a “cultura das humanidades” acessível para todos e uma preparação para a vida.

Como preconiza Morin (2001)⁷³, “Escolas da descoberta de si”, em que o adolescente pode reconhecer sua vida subjetiva, descobrir a manifestação de suas aspirações, seus problemas, suas verdades, não só nos livros, como também, chegando, algumas vezes e mais profundamente, em um poema, na dança, de uma forma vivida e ativa, esclarecendo sobre sua própria vida, em todas as suas dimensões subjetivas e objetivas.

Ao contrário das ciências humanas, que por um longo período anularam a existência do indivíduo, Morin coloca que “a partir do momento que um ser vivo se torna exigência existencial para um outro ser vivo, criam-se interações complementares e/ou antagônicas e a eco-organização se desenvolve”⁷⁴.

Esse pensamento *solidário e cooperativo* de corpos que se comunicam e se complementam, comporta a noção de diferenças que se complementam e têm como base a

⁷² Op.cit. *Epistemologia da Complexidade*.IN Schinitman, Dora (Org), 1996, p. 276 –285 passim.

⁷³ Op.cit. *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.50.

⁷⁴ Op.cit. *O Método II*, 1980, p. 41.

necessidade de existência. Uma organização que não seja reduzida à sua expressão mais simples, mas, pelo contrário, que esteja dirigida à sua expressão mais complexa, abarcando a unidade e a diversidade, a ordem e a desordem, a solidariedade e o antagonismo, que não só coexistem, mas se ligam por necessidade.

Então, se o adolescente/aluno percebe que é parte de um todo que se complementa, isto é, que ele faz parte e tem participação na construção das realidades possíveis, sua e do outro, da contaminação entre o humano e o ambiente, ele recupera sua auto estima. Esta re- ligação acontece por necessidade de existência, de identidade, de pertencer a um grupo.

É através desse *fervilhar* de diferenças extremas que um Universo – Umwelt – se organiza. (Ibid:25). Noção que, incorporada ao sistema de rede pública de ensino, provocaria um espaço *pulsante*, no sentido de motivações para um *movimento* qualitativo e dinâmico para esses atores, em pleno desenvolvimento vital e energético. “Essa pulsação seria encontrada num círculo aberto não fechando-se como uma cidadela sitiada”.⁷⁵

Trata-se aqui de repensar o papel do Estado, como assegurador das necessidades coletivas: a informação, a recriação e inovação. Implementar políticas educacionais efetivas, que possibilitem um processo de reapropriação e comunicação entre os diferentes saberes que constituem a cultura e o homem. Tal como nos apresenta Morin, compreender o alcance e as características próprias dos vários saberes, porém, sem isolá-los, nem aliená-los da vida do homem, promovendo a principal tarefa da educação: promover a totalidade do ser e do saber, para a reintegração do sujeito na construção do conhecimento.

Morin (1977) nos fala que a ordem, esmagando todas as outras, esmaga a noção de organização, como princípio articulador no seio de um processo circular ativo. Então, o que falta nas escolas públicas, na atualidade, é a habilidade de percepção para sentir, articular e agir: torná-la orgânica.

⁷⁵ MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem- Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2001, p. 80.

Assim como dependemos de mecanismos biológicos de base genética altamente especializados no processo evolutivo, do mesmo modo, dependemos de níveis adicionais de estratégias de sobrevivência, para garantirmos a nossa própria existência e desenvolvimento em sociedade. Porém, para sua aplicação, requer consciência, deliberação e vontade (Damásio, 2000). Analogamente, a escola, para transformar essa realidade, re-integrar, interagir, criar redes de informações, acionar potenciais/competências e garantir a esse sujeito/aluno um caminho em direção à sua própria autonomia.

Uma estratégia para garantir a sua existência/ sobrevivência, ou mesmo superar as exigências e expectativas desse ambiente sociocultural.

O SALTO QUALITATIVO

“Para engajamentos mais sofisticados com o mundo é necessário uma mente mais rápida, que possa ver mais longe; uma mente que possa produzir um futuro mais amplo e melhor”⁷⁶
Daniel Dennett

A teoria evolutiva estuda as estratégias que os organismos adquiriram em diferentes estágios evolutivos, para vencer/sobreviver no *caldo primitivo*, no *caldo dos genes* (Dawkins,1975), e a intencionalidade é uma delas.

Esse viés nos leva a elucidar que essa *postura intencional*, evolutiva dos organismos, “princípio da ação para realizar seus objetivos de sistema de controle e protetores corporais, mecanismo de sobrevivência”⁷⁷, deva ser utilizado no sistema escolar: a intencionalidade e a implementação fazem a diferença e garantem a sua existência. Daniel Dennett, filósofo, diretor do Center for Cognitive Studies na Tufts University, coloca:

⁷⁶ DENNETT, Daniel C. *Tipos de Mente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997, p.76

⁷⁷ Ibid: p. 63

“Postura intencional, é a atitude ou perspectiva que rotineiramente adotamos em relação uns aos outros.[...] e a estratégia básica da postura intencional é tratar a entidade (pessoa, animal, artefato, qualquer coisa), como um agente para predizer – e com isto e em certo sentido explicar suas ações ou movimentos”⁷⁸.

Essa intencionalidade, que gera movimento/ação/decisão, pode ser aqui entendida, relacionando ao que afirma Damásio (2000): sobre essa propriedade que apresentam os organismos vivos, a forma da intenção está presente, está na pretensão do seu próprio organismo, para manter-se vivo; manter em equilíbrio a química do seu ambiente⁷⁹.

“A vida acontece dentro da fronteira que define um corpo. A vida e o ímpeto de viver existem dentro de uma fronteira, a parede seletivamente permeável que separa o meio interno do externo. A idéia de organismo gira em torno da existência dessa fronteira. (...) a vida precisa de uma fronteira.(...) quando emergiram na evolução, as mentes e a consciência se associaram sobretudo à vida e ao ímpeto da vida dentro de uma fronteira. Em grande medida, elas ainda se associam”⁸⁰.

Percebemos que todo organismo vivo pretende sobreviver, e para isso precisa trocar informação (relação/interação). O corpo humano é dotado de certas condições que o possibilita a receber, selecionar e trocar informações complexificando, tornando-se mais apto à sobrevivência. Um sistema, para sobreviver na cadeia co-evolutiva, precisa dessas relações/interações/trocas de informações que, alterando-se, altera o seu ambiente, gerando novos pensamentos, conhecimentos e novas realidades. Damásio (2000: 191) afirma que nenhum organismo parece ter mente e não ter ações e a condição de agente requer, obviamente, um corpo agindo no tempo e no espaço e não tem sentido, sem esse requisito.

O senso de ação está imbricado no senso de perspectiva individual e está contido no fato de certas imagens, registradas no cérebro/corpo, estarem associadas às opções de respostas motoras. “Aí reside o sentimento de nossa condição de agente. Essas imagens são minhas e eu posso agir sobre o objeto que as causou”⁸¹.

⁷⁸ IBID. p.32.

⁷⁹ DAMÁSIO, António. *O Mistério da Consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p.179.

⁸⁰ IBID, p.180

⁸¹ IBID, p.236

Ação não significa. Apenas, movimento com uma aplicação e um efeito (Morin,1980). Significa interações, (isto é, ações recíprocas, que modificam o comportamento ou a natureza dos atuantes). Reações (mecânicas, químicas); Transações (ações de trocas); Retroações (ações que atuam retroativamente, sobre os processos que a produz e, eventualmente sobre a sua origem ou sua causa.

Essa condição de agente do organismo/corpo acabou por construir uma motricidade diferenciada ao homem, que complexificando gradualmente o repertório dos movimentos, ao longo da sua evolução, chegou a sua autonomia e ampliou o raio de sua interferência no espaço, no mundo.

Porém, essa postura intencional ou intencionalidade, pode configurar-se numa perspectiva limitada de ações ou movimentos, uma vez que ela é sensível aos modos *particulares* de percepção do agente, de suas crenças, desejos e necessidades. De sua capacidade de imaginar, criar e desejar.

O hábito de projetar nossas tarefas cognitivas (projetos mentais e atividades), para o meio ambiente, para o mundo que nos cerca, onde uma variedade de dispositivos periféricos que construímos nos possibilita armazenar, processar e representar nossos significados, fazer aperfeiçoamentos, reforçar e proteger os processos de transformação que são nosso pensamento, alarga a inteligência, libera-nos de nossos cérebros animais⁸².

Portanto, a intenção, que gera movimento-ação-interação-relações, é, ao mesmo tempo, um elemento que denuncia a *carga* expressiva do movimento, ou a da ação, que pode ser intensificada, ou não. Movimento de uma interioridade e exterioridade, que se justifica na dinâmica da ação corporal em interação com outros corpos/sujeitos no ambiente/sociedade, ganhando autonomia, características próprias, marcas distintas.

⁸² DENNETT, Daniel. Tipos de Mentis: rumo a uma compreensão da consciência. Rio de Janeiro: Rocco, 1977, p. 122.

Morin define

“(...) interações são ações recíprocas que modificam as ‘coisas’ que estão presentes ou se influenciam. Porque as interações (de seres, objetos materiais) podem se encontrar; supõem condição de encontro, ou seja, agitação, fluxos contrários; obedecem a determinações/imposições que dependem da natureza dos elementos que se encontram; tornam-se inter-relações(associações, ligações, combinações, comunicação, etc), dão origem a fenômeno de organização⁸³ .

Nesse sentido, um sistema ou organização, como princípio articulador, mantém sua sobrevivência tecendo redes complexas, exige inter-relações, re-ligações, transformações. Um sistema aberto em conexão com o ambiente. É esse organismo vivo, interagindo corpo/cérebro/ambiente, que se propõe para a escola -instrumento de ação, exigência da própria *corrida* evolutiva, que cada vez mais exige habilidades estratégicas, de cada vez mais competências neurocerebrais⁸⁴ .

Conforme esse autor, a estratégia não pode ser concebida, unicamente como ajustamento da ação às circunstâncias. Ela é, também, transformadora das circunstâncias.(Ibid: 214). Nessa linha de pensamento, a dança é uma estrutura que está dentro dessa organização, ou desse sistema. O corpo e seu movimento são os mediadores dessas interações, um sistema aberto, que recebe informações e as transforma, modifica o ambiente e se deixa modificar. Gera intenção, movimento/ ação, como explica o neurocientista Antonio Damásio

“Existe diversas estruturas cerebrais capazes de receber sinais de origens variadas, criando um relato imagético da relação entre o organismo/corpo e das coisas/ambiente. (...) e, é o sentimento de conhecer que é o começo da liberdade de ‘compreender’ uma situação, o início da subsequente oportunidade de planejar reações que não se identifiquem aos ‘ready-made’ duchampianos fornecidos pela natureza⁸⁵ .

⁸³ MORIN, Edgar. *O Método I: a natureza da natureza*. Portugal: Europa-América, 1977, p. 53.

⁸⁴ MORIN, Edgar. *O Método II*, 1980, p. 197

⁸⁵ Marcel Duchamp, teórico da arte e artista francês do século 20, inventou o termo *ready-made* para designar artigos produzidos em série, selecionados ao acaso e exibidos como obra de arte.(N.T.) IN DAMÁSIO, Antonio. *O Mistério da Consciência*. 2000, p. 235.

Assim, todo organismo/corpo tem a capacidade de utilizar as informações que obtém do meio ambiente, para pré-selecionar seus comportamentos, antes da execução da ação, por meio da percepção e, em consequência, cada vez mais projetar interações mais eficientes com o seu mundo.

Pode-se perceber que um trabalho que se inicia pelo corpo, não se limita só ao corpo. Através da percepção do corpo, levará ao autoconhecimento, a descobertas de si mesmo e das informações do meio ambiente, necessárias ao engendramento de novos desenvolvimentos mais complexos.

“ O que começou como sistemas de monitoração internos e periféricos lentamente evoluiu para sistemas capazes não apenas de discriminação próxima mas também de discriminação distante. Desta forma surgiu a percepção. [...] Mecanismos de percepção projetados para ignorar a maior parte do fluxo de estímulos se concentram sobre a informação mais útil, mais confiável. Sem dúvida há uma variedade de diferentes mecanismos e métodos para a informação coletada exercer seu efeito seletivo, mas entre eles estão aqueles que utilizam o corpo como caixa de ressonância”.⁸⁶

A evolução corporificou informações, em todas as partes, de todos os corpos. O rastreamento do que se passa no mundo gera a percepção que, por sua vez, gera a ação em resposta ao meio, de maneira ditada pela percepção das circunstâncias. Pela habilidade, ou capacidade da percepção, os organismos vivos realizam *escolhas* de comportamentos favoráveis à sua existência, ou seja, predizer seus movimentos e ações - o que o autor denomina de postura intencional.⁸⁷

Vemos, então, que os movimentos que realizamos são resultados evolutivos de todas as percepções e sensações, ao longo de todo o processo evolutivo do homem. As ações e os movimentos deliberados pela vontade e pela consciência, resultam de impulsos

⁸⁶ DENNETT, Daniel. *Tipos de Mente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997, p. 77-87.

⁸⁷ IBID, p. 31

nervosos e neurobiológicos, que se acumulam em nossos tecidos, no tempo e espaço. O homem traz toda a história evolutiva acumulada em seu corpo.

Podemos dizer que “todo indivíduo, mesmo o mais restrito à mais banal das vidas, traz em si suas multiplicidades internas, suas personalidades virtuais, uma poliexistência no real e no imaginário, o sono e a vigília, a obediência e a transgressão, o ostensivo e o secreto {...}. Cada um contém em si galáxias de sonhos e de amores, abismos de infelicidade, relâmpagos de lucidez, {...}”.⁸⁸ Então, a dança pode contribuir para o *mergulho* nas singularidades individuais, localizadas no tempo e no espaço. Põe-nos em comunicação com o que está além do dizível, leva-nos à dimensão poética da existência humana.

Corroborando com Morin (2001), as artes levam-nos à dimensão estética da existência. Elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente, revelam que habitamos a Terra, não só prosaicamente, sujeitos à utilidade e funcionalidade, como, também, poeticamente destinados ao deslumbramento, ao amor, ao êxtase. Enfatiza o autor que a contribuição da cultura das humanidades, para o estudo da condição humana, continua sendo fundamental.

Percebemos que esses autores propõem um modelo de rede para pensar, a conexão corpo/cérebro e ambiente. Acentuam a íntima relação homem-mundo, a contínua evolução e a complexidade desse processo. Acreditamos que essas redes *informacionais* devam começar a serem conectadas nos espaços de grande transmissões de saberes - o universo escolar – contexto desse trabalho.

Estamos vivendo um momento que urge por um novo pensamento. Uma visão do homem, como uma subjetividade encarnada, na busca do seu próprio movimento; que os tornem seus, envolvidos pela sua subjetividade, expressão de sua singularidade, que são produtores dessa realidade mediada pela sua corporeidade – portanto sujeito e objeto da ação.

⁸⁸ Hadj Garm In MORIN, Edgar. *A cabeça Bem-Feita*, 2001, p. 44.

Caracterizar essa relação sujeito/objeto, interioridade/exterioridade, não como uma dimensão de pólos contrários, mas das relações que os mantêm. Seguindo o pensamento de Morin, edificar uma aprendizagem cidadã, capaz de repor a dignidade da condição humana.

“Um agente enfrenta seu meio ambiente com seu repertório corrente de habilidades, perceptuais e comportamentais. Se o meio ambiente é muito complicado para ser enfrentado com essas habilidades, o agente terá problemas a menos que possa desenvolver novas habilidades ou simplificar seu meio. Ou ambos”⁸⁹.

Essas novas habilidades desenvolvidas são níveis adicionais de estratégias, mecanismos neurais dirigidos para a sobrevivência, que regem os impulsos biológicos e podem ser restringidos ou ampliados em consonância com o meio (Damásio, 2000:155). Desenvolvidas, podem ser entendidas como competência estratégica de identificação do sujeito, de si mesmo e de maior sensibilidade ao ambiente e interagir com ele.

Pensamos que a dança, dentro da visão co-evolutiva, é uma estrutura que facilita a isso. O corpo que dança, passa pelo conhecimento de si mesmo, da auto-análise, da autocrítica. A dança põe em movimento nossos corpos, nossos órgãos, portanto, o cérebro. Através do corpo e seu movimento, o indivíduo descobre a sua dupla natureza, como explicita Morin, biológica e cultural e desse modo, o reconhecimento de sua condição humana.

Ou como argumenta Freire, “A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com os homens como *corpos conscientes* e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo”⁹⁰.

O corpo, a que nos referimos nesse trabalho, não é apenas construído de idéias abstratas, como, também, um corpo vivido, com experiências próprias, interagindo em um determinado contexto sociocultural, que se constrói com as suas *possibilidades*, mas com as *possibilidades* oferecidas no processo de interação com outros sujeitos e com o meio

⁸⁹ DENNETT, Daniel, 1997, p. 124

⁹⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p.67

ambiente. Esse aluno/sujeito deste trabalho que é, também, fruto da cultura em que vive e convive.

No percurso das reflexões direcionadas para a pesquisa, começamos a indagar sobre a prática e o fazer educativo em dança. Isso implicou em buscar compreender a maneira como esse aluno concebe o mundo, como se relaciona consigo mesmo e com o outro, sua subjetividade/objetividade, sobretudo, como um sujeito com singularidades próprias, como seres humanos formatados como tal.

Partindo dessa perspectiva, propomos no próximo movimento, uma abertura para incitar reflexões sobre *corporeidade*. Trabalhar na incerteza, apostando na certeza de estabelecer uma rede de informação, conectando novas relações no campo da dança no ambiente escolar. Refletiremos, a seguir, o corpo como trânsito de informações do ambiente e seu processo evolutivo, no diálogo entre natureza e cultura.

Capítulo II

O Corpo: uma via de acesso

CAPÍTULO II

O CORPO – UMA VIA DE ACESSO

“Meu corpo tem uma mente própria”.

Daniel Dennett

Em toda a história da civilização, o corpo sempre foi motivo de preocupação e fonte de estudos dos mais variados campos do saber e continua sendo objeto de interesse de estudiosos contemporâneos, no sentido de conhecer o homem em sua complexidade e singularidade que o caracterizam.

Assim, em todo o processo histórico da civilização humana, podemos identificar, no tecido social de determinadas épocas, os mais variados modos de se relacionar e vivenciar o corpo, que são constructos do próprio contexto social.

Por um longo período da nossa história, o racionalismo humano colocou o corpo *na cruz, na fogueira, nos porões, na condição de escravo, de feio, de pecado, de imoral, instrumento/veículo/abrigo* da alma imortal. A concepção do mundo ocidental, de que a alma habita o corpo, mas não é o corpo. O corpo morre, perece, a alma é plena e ganha os céus, ainda nos acompanha, até os dias atuais.

O velho paradigma que ainda cobre as subjetividades ocidentais. Um dualismo, que separa o corpo da mente, na tentativa de afirmar a superioridade da mente, da alma, do espírito. No entanto, o inteligível se apresenta nas ações corporais e, nesse sentido, o

sensível e o inteligível habitam o mesmo corpo, misturam-se e se confundem formando um *todo*, que se integra.

Essas representações sociais sobre o corpo, são constructos da mediação do contexto sócio- histórico e cultural, com a experiência somática, corpórea, e o processo de constituição da subjetividade, as quais estão em processo constante de recriação e reinterpretação de conceitos e significados. O indivíduo se apropria do material cultural e utiliza, como instrumento pessoal de pensamento e ação, no mundo, não de forma linear, mas fruto da própria dinâmica sociocultural.

Percebendo o corpo como *uno*, como um sistema complexo, em que o sensível e o inteligente devam ser pensados, dentro do mesmo processo, no qual as partes não se confundem, mas precisam uma das outras para existir, não vamos nos deter, nesse momento, a falar sobre o corpo na concepção iluminista, que separa *o cogito* da *res extensa*, na história do pensamento moderno.

“Penso, logo existo”, a frase de Descartes (talvez a mais conhecida em nossa história ocidental), que concebia o ato de pensar, como uma atividade *fora* do corpo, estabelecendo uma dicotomia entre corpo e mente, está sendo revista e reelaborada. Hoje, na cadeia evolutiva a que instaura a do neo-darwinista, não se considera mais o corpo constituído por duas substâncias - a mente (substância pensante), o corpo (substância extensa), como uma máquina que funciona numa situação de estímulo/resposta.(Damásio, 2000; Gonçalves,1997; Vigotski,1991; Dawkins,1975).

O dualismo, o ponto de vista de que as mentes são compostas de uma matéria não física e absolutamente misteriosa, e o vitalismo, o ponto de vista de que as coisas vivas contêm algum tipo de substância física, mas igualmente misteriosa – o *elã vital* – tornaram-se idéias obsoletas.(Denett, 1997:29). Na sociedade contemporânea, a razão que era fundamental no século passado, passa a ser questionada e está em crise - uma crise dos conceitos do pensamento moderno, aqueles que separa o inseparável, os das verdades absolutas.

O corpo, na atualidade, ganha um espaço significativo. Torna-se preocupação de estudiosos dos mais variados campos do saber, especialmente a contribuição e avanço da biologia, a etologia entre filósofos contemporâneos, educadores, psicólogos, neurologistas, artistas, entre outros. O corpo, até então visto como comandado pelo cérebro, começa a ser estudado como um organismo integrado, estruturado, essencialmente, através de fontes culturais.

Até trinta a quarenta anos atrás, o cérebro era visto como uma *caixa preta*, a qual você estimula e recompensa, e cria um comportamento- as criaturas skinnerianas, capazes, apenas, de aprendizado cego por tentativa e erro. Hoje, as novas abordagens científicas nos mostram, como o processo e diálogos entre natureza e cultura, não acontecem de forma linear, mas a cada época, são estabelecidos novos modelos, representando as mesmas relações. Como escreve Morin (2001):

“O homem é ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural, e que o cérebro estudado em Biologia e a mente estudada em Psicologia são duas faces de uma mesma realidade, destacando-se o fato de que o surgimento da mente supõe a linguagem e a cultura”.⁹¹

O corpo *desconsiderado* na tradição do pensamento ocidental, subjugado às leis da ação-reação, atualmente adquire *status* como elemento de regulação biológica indispensável. O teórico neurocientista Damásio (1996) afirma que o cérebro pensa o corpo que lhe fornece conteúdos essenciais sobre o meio ambiente. Contrariando o pensamento característico da neurologia moderna, o autor rompe a dicotomia razão/emoção; afirma que as emoções participam da racionalidade mediadas pelo corpo. Corpo e cérebro estão imbricados, interconectados, sem que haja supremacia entre um e outro.

Na esteira de Darwin, esses autores mostram como a vida animal passou de simples habilidade de resposta ao ambiente, para maneiras mais sofisticadas e poderosas de superar as adversidades. Com o emprego de padrões de experiências passadas, para

⁹¹ Op.cit. *A cabeça bem feita*, 2001, p.76.

predizer o futuro, passos progressivos e revolucionários nos conduziram à nossa capacidade humana de estruturar e executar intenções específicas de longo alcance.

Com as contribuições advindas desses novos estudos, principalmente da Biologia e Etologia, (que estuda o comportamento dos animais), novas teorias foram formuladas, explicando o comportamento humano, possibilitando um redimensionamento do pensamento dualista tradicional, ganhando novos conceitos a respeito do ser humano, seu comportamento e suas relações com sua corporeidade.

Até Darwin, (século dezenove), prevalecia o criacionismo, o senso comum de que todos os seres vivos do planeta tinham nascido em um só dia criados por Deus. Hoje, os mecanismos vão sendo explicados. Os teóricos, chamados neodarwinistas, retomam as teorias da evolução das espécies – através da seleção natural – e na atualidade, um importante e consistente viés do pensamento científico está sendo enquadrado dentro dessa perspectiva evolucionária.

O naturalista e biólogo inglês Charles Darwin (1809-1882), responsável por teorias polêmicas, geradas até os nossos dias, volta a ser foco de estudiosos na atualidade. O autor, segundo Vigotski (1991), provoca grandes discussões, principalmente com a publicação do seu livro (1859), que se tornou o mais famoso intitulado *A origem das espécies*, arrojada teoria da evolução das espécies pela seleção natural, que argumentava a favor da continuidade essencial, entre o homem e outros animais. Darwin uniu animais e seres humanos num sistema conceitual único, regulado por leis naturais, causando escândalo no século 19, ao afirmar que o homem descende do chipanzé. Assim, o homem aparece na cadeia evolutiva, como qualquer outro animal.

Darwin, admitiu que a adaptação dos padrões comportamentais de um organismo ao seu meio, dá-se, exatamente, da mesma maneira que a de seus órgãos, através de informações acumuladas pelo antigo método da seleção e mutação e por mecanismos de

modificação adaptativa, entre os quais estão aqueles incluídos na concepção de aprendizado.⁹²

Mas a maior e mais conhecida descoberta de Darwin, mais do que qualquer outro antes dele, foi a evolução por seleção natural – o princípio explicativo que mudaria nossa concepção do homem e do mundo. Esta contribuiu muito, segundo Lorenz, para estudos da Biologia, Etologia, e vários outros campos do saber. Traz significativas contribuições para as investigações e pesquisas atuais, confirmando suas hipóteses, gerando, da mesma forma, reflexões e discussões em torno do assunto.

O etólogo Konrad Lorenz escreve que, a partir de Darwin, arrisca-se afirmar que qualquer forma de estrutura ou comportamento, pode ser entendida, pelo menos em princípio, como o resultado da pressão seletiva, exercida por sua função de sobrevivência específica.

O filósofo e cientista cognitivo Dennett, em sintonia com a teoria evolutiva aborda que:

“nossas macromoléculas ancestrais – e isto é exatamente e sem metáfora, o que elas eram: nossas ancestrais – são sob certos aspectos agentes, e ainda assim sob outros aspectos são inegavelmente passivas, flutuando aleatoriamente empurradas para lá e para cá. Antes que tivessem mente tiveram corpo. Primeiro se tornaram células simples e finalmente admitiram alguns invasores ou pensionistas e com isso se tornaram células complexas.⁹³”

Esse autor argumenta que essas macromoléculas foram equipando-se, complexificando com subsistemas especializados, para extraírem informações do meio ambiente, necessárias para protegerem e repararem a si mesmo, garantindo sua sobrevivência, sua evolução – é um princípio de organização, capaz de se auto-produzir, autoconsertar, auto-reproduzir, apto para retirar do seu meio ambiente o necessário à sua organização, energia, informação⁹⁴.

⁹² LORENZ, Konrad IN *Charles Darwin: a expressão das emoções no Homem e no Animais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 11.

⁹³ Op.Cit. Tipos de Mentis. Rio de Janeiro: Rocco, 1997, p. 29.

⁹⁴ IBID, p. 30

Uma das teorias também bastante discutida, surge na década de 70, a do neodarwinista Richard Dawkins (1979), talvez o primeiro biólogo evolucionário de nosso tempo. Preocupado com a origem da vida e sua evolução, retoma a teoria polêmica de Darwin, fazendo uma relação dos estudos genéticos aos estudos culturais, utilizando princípios semelhantes aos da evolução genética e afirma que Darwin forneceu uma explicação plausível, até agora sugerida para a nossa existência: a teoria por seleção natural. Traz ressignificações, em torno de buscas sobre o homem, sobre a compreensão do seu comportamento social e contribui para avanços na biologia evolucionária.

“Tudo que é incomum no homem pode ser resumido em uma palavra: ‘cultura’. Daí porque, entre os animais, o homem é dominado de maneira singular pela cultura, pelas influências aprendidas e transmitidas. E a transmissão cultural é análoga à transmissão genética no sentido de que embora seja basicamente conservadora, pode originar um tipo de evolução. (...) a língua parece evoluir por meios não genéticos e a uma velocidade muito superior a da evolução genética”.⁹⁵

Baseando-se na teoria da evolução proposta por Charles Darwin, em torno da complexificação da origem da vida, com átomos flutuando perdidos no *caldo biótico* e que, por agrupamentos cada vez mais complexos, vão gerar componentes básicos para a formação dos seres vivos, a dos *genes* replicadores, o biólogo Dawkins lançou um novo conceito – um outro tipo de replicadores.

Partindo do princípio dos genes (unidades mínimas de informação biológica), Richard Dawkins em seu livro *O Gene Egoísta* (1979), lança a hipótese de um novo caldo de *replicadores*, outro tipo resultante da evolução - *o caldo da cultura humana* - unidade de transmissão cultural, replicadores de informação cultural, a qual denominou de *meme*, analogamente ao termo *gene*.

Meme vem da raiz grega intencionalmente similar a *gene*. Em seu livro “*O Gene Egoísta*”, Dawkins define memes e discute a sobrevivência destes padrões replicáveis,

⁹⁵ DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1979, p. 211.

dentro do meme-pool (cultura). *Meme* está próximo a *idéia*, mas nem todas idéias são memes.

“Meme – um modelo de informação contagiosa que como um parasita se propaga via mente humana e altera seu comportamento, usando a mente a propagar esse padrão de informação. Esse termo (meme) foi criado por Dawkins por analogia com gene. Slogans, frases feitas, melodias, ícones, invenções e modas são memes típicos. Uma idéia ou informação padronizada não é um meme até que leve alguém a propagá-la, todo conhecimento transmitido é memético”.⁹⁶

Assim como os genes que propagam informações genéticas de corpo a corpo, por meio de óvulos e espermatozoides cada vez mais complexos, até gerarem os constituintes básicos para a formação de seres vivos, os *memes*, do grego memese, são transmitidos *pulando* de cérebro a cérebro, por um processo amplo de imitação e está sujeito a mutação contínua; seriam unidades mínimas de informação *contagiosas* referentes à cultura, que sobrevive o bastante para ser reconhecido como tal, e não a biologia como sugere o análogo termo gene.

“É por imitação, em um sentido amplo, que os memes ‘podem’ replicar-se. Mas da mesma maneira como nem todos os genes que podem se replicar têm sucesso em fazê-lo, da mesma forma alguns memes são mais bem sucedidos no ‘fundo’ do que outros. Isto é análogo à seleção natural”.⁹⁷

Dawkins postula que, se o gene é um pedaço de cromossomo curto o bastante para durar potencialmente, o “suficiente” para funcionar como uma unidade significativa da seleção natural, o meme seria um pedaço mínimo de informação cultural suficiente, para ser propagado e contaminar outros cérebros.⁹⁸

Podemos dizer que o corpo encontra-se nesse processo. Já foi dito que a dança é o pensamento do corpo, postulado teórico formulado por Helena Katz (1995). O corpo e o seu movimento estão impregnados de sentimentos de um existir, de experiências vividas

⁹⁶ “Meme: A contagious information pattern that replicates by parasitically infecting human minds and altering their behavior, causing them to propagate the pattern. (Term coined by Dawkins, by analogy with ‘gene’). Individual slogans, catch phrases, melodies, icons, inventions, and fashions are typical memes. Na idea or information patten is not a meme until it causes someone to replicate it, to repeat it to someone else. All transmitted knowledge is memetic”. GRANT, Glenn. 2001.04.10
<http://maxwell.lucifer.com/virus/alt.memetics/what.is.html>. 2001-04.10.

⁹⁷ DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*, 1979, p.216

⁹⁸ *Ibid.* p. 57

internalizadas, incorporadas na carne, que vão mapeando esse corpo, não como uma questão de estímulo-resposta, mas fruto do mecanismo de reciprocidade interativa com o contexto: corpo/cérebro/ambiente, formulando um *pensamento muscular*, que reflete no seu movimento, em suas ações, na maneira como ele se expressa.

Existe uma *contaminação* de informação, enviada do corpo ao cérebro, pelo sistema nervoso, estabelecendo novas informações, novos padrões de movimentos, que interagem no espaço, criando novas idéias, novos cenários. Uma relação cíclica, constante, num movimento de exterior/interior/ interior/exterior, simultânea e, sucessivamente, estimulando novos desenvolvimentos.

Richard Dawkins coloca que a vida evolui pela sobrevivência diferencial de entidades replicadoras. E a entidade mais comum em nosso planeta é o gene, a molécula de DNA. Poderá haver outras, desde que as condições sejam satisfeitas, tenderão a tornarem-se a base de um processo evolutivo.

“Por mais de três bilhões de anos o DNA tem sido o único replicador digno de menção no mundo. Mas ele não mantém necessariamente esses direitos de monopólio para sempre. Sempre que surgirem condições nas quais um novo tipo de replicador ‘possa’ fazer cópias de si mesmo, os novos replicadores ‘tenderão’ a dominar e a iniciar um novo tipo de evolução própria”⁹⁹.

Dentro dessas entidades replicadoras, podemos colocar a dança como base estratégica de um processo evolutivo, ou seja, um processo dinâmico de mudança, de transformação, de reorganização do pensamento. Um sub-sistema que usa o sistema corpo e seu movimento, como organização das interações do homem com o mundo, internalizando informações via interconexão corpo/cérebro/mente/ambiente. Relações solidárias, simultâneas, que vão *tatuando* esse corpo, contaminando-o no eixo do tempo, atuando na construção da *corporeidade*, a qual esta é expressa pelo movimento e ação do homem no mundo.

⁹⁹ IBID, p. 215

- **CORPOREIDADE: O *LOCUS* DA EXPRESSÃO DO HOMEM-MUNDO**

“O homem nada mais é que seu projeto. E só existe na medida em que o realiza”.

Jean-Paul Sartre

É certo que a ciência evoluiu de tal forma, que aos poucos se afastou do mundo vivido. Inicialmente, o ser humano foi visto, a partir do que se julgava o especificamente humano, o *logos*, a razão, a alma, a *psiqué* ou a consciência. Foi tratado como matéria, dissecado com naturalidade, pelas mãos dos cientistas. Depois estudado, enquanto máquina. Hoje, está sendo pesquisado e compreendido, a partir da biologia molecular.

O estudo do corpo se desenvolveu sobre a base da maior objetividade possível, no campo da investigação, avesso à subjetividade. Dessa forma, o discurso científico excluiu a experiência existencial do indivíduo, expulsando a intuição, a visão, o som, o gesto, o tato, o olfato e com eles foram-se, também, a sensibilidade, a estética e a ética, os valores e os sentimentos.

Essa visão tornou-se uma redução demasiadamente simplista, colocando o corpo de um lado e o cérebro do outro. Dissecá-lo, desintegrá-lo, dissociá-lo, reduzindo e desintegrando as partes que o integram. A questão humana nos parece que vai muito além do reducionismo da tradição clássica.

“A vida só era considerada sob duas dimensões, espécie (reprodução) e indivíduo (organismo), e, por mais pleno que seja o ambiente parecia ser o seu envelope exterior. Ora a vida não é apenas a célula constituída por moléculas. Hoje mais do que nunca, para organizar-se, a vida tem uma necessidade da vida [...]”.¹⁰⁰

¹⁰⁰ MORIN, Edgar. *O Método II*, 1980, p. 22

O ambiente não é apenas um *envelope* exterior como era conhecido. Há retroações das interações, entre os organismos vivos e o meio físico. Os seres vivos modificam a composição química do ar físico e o meio físico modifica o organismo vivo.

Morin (1980), suscita, nesse momento, que tudo que se fala da natureza, fala-se da sociedade e para a sociedade, do homem planetário em sua totalidade biopsicossociocultural, que se desenvolveu, enquanto homem dessa relação com a vida, do organismo com o meio ambiente – com o mundo. Já vimos que antes de existir o cérebro, existiu um corpo. Isso significa que o cérebro é filho da ação no/e sobre o mundo exterior, mas, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da ação exterior é, também, o desenvolvimento da sensibilidade e da subjetividade interior¹⁰¹.

Na concepção do biólogo e psicólogo russo Vigotski (1989), ao longo do seu desenvolvimento, o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, interpessoais, transformam-se em atividades internas (internalização), que constituem o processo de formação da conscientização e, o processo da subjetividade do sujeito, a partir de situações de intersubjetividade. Ou seja, a reconstrução interna de uma operação externa.

Esse processo de internalização, na visão do autor, é fundamental para a formação da consciência. O corpo apropria-se de valores que conceituam, personalizam historicamente, social e culturalmente o indivíduo.

Esses valores são incorporados e o corpo resiste/reapropria/transforma e ressignifica (Daólio, 1995; Vigotski,1989). Ou como defende Damásio (2000), a imagem do objeto e um estado do eu geram a subjetividade, que caracteriza nossa experiência.

¹⁰¹ IBID, p. 196

Envolve a construção de sujeitos singulares, uma singularidade que se potencializa na expressividade da corporeidade, com experiências pessoais/únicas em relação a si mesmo, com o mundo e em relação às outras pessoas.

Nesse sentido, o processo de internalização corresponde ao próprio processo da consciência, mecanismo biológico que nos permite o conhecimento, ocupando o palco da mente. E a consciência do seu corpo, compreender o que se passa no seu corpo, entre sonhos e desejos, dá ao homem a noção do eu, a dimensão de si mesmo, de sua presença e da presença do outro e das relações que daí advêm, como salienta Damásio:

“A consciência, talvez seja a função biológica crítica que nos permite saber o que estamos sentindo: prazer, dor, alegria, tristeza, sofrimento, vergonha, orgulho, sexo, as palavras, amor, etc. Jamais teríamos conhecimento, de nenhum desses estados pessoais, sem a consciência. A consciência nos ajuda a cultivar o interesse por outras pessoas e aperfeiçoa a arte de viver”.¹⁰²

Nessa perspectiva, o corpo é essencial para o fenômeno da consciência, isto é, a capacidade do corpo para sentir estímulos e reagir aos seus próprios processos e ao ambiente, (no processo cognitivo da percepção há, também, o físico e o sensorio). A consciência não estaria localizada, apenas, no cérebro, mas presente no processo do organismo como um todo, como registro de informação. Não como registros passivos, mas como geração de novos encadeamentos de conceitos, de criação de novas escolhas, num processo perceptivo do mundo.

Assim, o homem se faz através da interação social, pelas relações com outros sujeitos e pela sua ação/movimento sobre o mundo. Um corpo que sente e percebe e se movimenta, interagindo no ambiente, formando teias de significados, tecidas pelo próprio homem, que são produtos da sua própria subjetividade. Subjetividade que traz *embutida* a própria questão da realidade, pois o que se constitui um fato real, muitas vezes não é o que se vê, mas o que parece ter visto. Uma tradução do real, ou representação dos significados, que o sujeito faz dos objetos e situações, com as quais ele se relaciona.

¹⁰² Op.cit. *O Mistério da Consciência*, 2000, p.19-20.

Olhando por esse prisma, a pessoa humana constrói o seu corpo, na forma do seu viver. O sujeito, na verdade, autoproduz-se, modifica-se e se constrói, a partir de sua ação e, nesse movimento, tece sua própria liberdade, entendendo-se liberdade como algo de sua conquista, de sua capacidade de perceber-se a si mesmo, projetar mudanças e realizar projetos. Isso nos leva à concepção de Damásio, onde podemos encontrar pontos em comum com Dawkins:

“O ser humano é constituído de um organismo que surge para a vida dotado de mecanismos de sobrevivência e ao qual a educação e a aculturação acrescentam um conjunto de estratégias de tomada de decisão socialmente permissíveis e desejáveis, os quais favorecem a sobrevivência – melhorando de forma notável a qualidade dela – e servem de base à construção de uma pessoa”.¹⁰³

Para o autor, sentimentos e emoções, resultam da percepção direta dos estados corporais e influenciam o comportamento e a ação do indivíduo. Damásio (1996) afirma, que uma pessoa incapaz de sentir, conseqüentemente, será incapaz de tomar decisões. Ele coloca o espírito na condição de um organismo que possui cérebro e corpo totalmente integrados, mostrando que a emoção é essencial na produção da razão, “a emoção e os sentimentos constituem a base daquilo que chamamos há milhões de anos e que foram discutidos como alma e espírito”¹⁰⁴.

Estes aspectos nos dão suporte, para o que chamamos de *corporeidade*, perante a presença dos aspectos objetivos e subjetivos da experiência humana, na articulação do sentir, pensar e construir, do sujeito no mundo. (Gonçalves, 1997) Numa visão pela qual o ser humano, em todo o seu aspecto biológico, psicológico, encontra-se enredado, no processo sócio-histórico-cultural e seu processo evolutivo. Corporeidade, que é a esfera da articulação do homem-mundo, o *locus* que potencializa as significações dos indivíduos, tais como a inteligência, emoção, imaginação e sensibilidade, enfim, como expressão inteligível do estar no mundo.

¹⁰³ DAMÁSIO, Antonio. *O erro de Descartes*, 1996, p.154.

¹⁰⁴ IBID, p.16

No entanto desde que Descartes afirmou que a *res extensa* (coisa extensa) era a semelhança da máquina, o corpo passou a ter tratamento semelhante e essa idéia foi internalizada, incorporada de tal forma, que ainda não nos apercebemos da sua presença poderosa.

Como herança dessa filosofia cartesiana, por um longo período, e, ainda hoje, muitas vezes entendemos a dança como algo imaterial, indescritível, nem sequer nos apercebemos que o corpo que dança, ou quando falamos, por exemplo, estamos nos comunicando/expressando, através da nossa corporeidade, por *inteiro*, numa relação dialética entre objeto e sujeito, pensamento e ação. Linguagem corporal que se expressa no riso, na fala, na postura, de sua emoção, de seus sentimentos. Ações corporais que se formatam e vão modificando o ambiente e, ao mesmo tempo, deixando-se modificar. O movimento/dança é logo então,, a manifestação viva da corporeidade, a experiência do corpo em ação no espaço/ambiente, sendo material e descritível..

Podemos, todavia, recorrer a Damásio (1996), em “O Erro de Descartes”, que nos diz que a capacidade de narrativa do ser humano é proporcionada pela linguagem e esta pode produzir relatos verbais, a partir das não verbais e a forma apurada da subjetividade humana resultaria dessas narrativas não verbais. “A narrativa pode ser efetuada sem linguagem, pela utilização dos instrumentos representacionais dos sistemas sensorial e motor, no espaço e no tempo”¹⁰⁵.

Esses aspectos mostram que o conhecimento se processa, através das experiências perceptíveis, da ação/movimento e interação do homem no ambiente. Sentimos, pensamos e construímos. Logo, existimos pela nossa corporeidade. Com o nosso corpo expressamos-nos, exteriorizamos nossa interioridade e agimos, interagimos, tecemos relações, criamos e formulamos cenários possíveis, construímos realidades.

¹⁰⁵ IBID, p.274

Nessa perspectiva, o corpo deixa de ser *objeto* e passa a ser compreendido como um campo vivo de observação e ação, possibilitando desfazer as certezas introjetadas pela história universal. Percebemos que o desenvolvimento do corpo não depende apenas de fatores internos, ela é orientada pelas experiências da relação do homem-mundo.

O corpo não é passivo, um organismo, constituído pela parceria corpo/cérebro, razão/emoção. Ele interage, estabelecendo uma conexão com o ambiente, como um conjunto, (interconectado), gerando respostas/comportamentos externos e internos, como explica mais uma vez Damásio:

“O ambiente deixa sua marca no organismo – através dos olhos, dos ouvidos (dentro dos quais está um órgão sensível ao som e o vestibulo, órgão sensível ao equilíbrio), pela pele, boca (gustativo) e na mucosa nasal. O organismo por sua vez, atua no ambiente pelos movimentos resultante de todo o corpo. Existem setores cerebrais os quais captam sinais do próprio corpo ou dos órgão sensoriais do corpo - setores cerebrais de “entrada” e de “saída”. Essa atividade de entrada e de saída constrói e manipula as imagens de nossa mente.”¹⁰⁶

Os organismos complexos, como o nosso, com essas interações, geram respostas internas que se constituem em imagens (sonoras, auditivas, somatossensoriais e estes envolvem o sentido integrado do corpo – a representação do corpo e espaço extrapessoal), as quais Damásio (1996) postula, como sendo a base da mente.

“ Os cérebros podem apresentar muitos passos que intervêm nos circuitos que fazem a mediação entre estímulo e resposta, e ainda assim não possuem uma mente, caso não satisfaçam uma condição essencial: possuir a capacidade de exibir imagens internamente e de ordenar essas imagens num processo chamado pensamento”¹⁰⁷.

O corpo, em relação ao movimento, estabelece essa troca de informações de dentro e de fora, utiliza-se das informações passadas, para elaborar o presente/futuro.

¹⁰⁶ IBID,1996, p. 117.

¹⁰⁷ IBID, p.115

A capacidade do homem em lidar com representações mentais, possibilita à transcendência, permitindo-lhe ultrapassar os limites do mundo fisicamente perceptual; permite que se faça planos para o futuro, ultrapassando o espaço e tempo presentes, possibilitando a criação de novos sentidos e novas realidades.

Nossa capacidade de simular mentalmente os movimentos, ações e reações possíveis do mundo exterior, permite-nos antecipar as conseqüências de nossos atos. Damásio (1996), mais uma vez esclarece sobre essa construção e formatação de imagens e a interação intensa do corpo/cérebro/ambiente.

Não é como fotografar pessoas, paisagens, objetos, não como uma reprodução exata do objeto de conhecimento, da realidade, mas uma tradução do real ou representação dos significados que o sujeito faz dos objetos e situações, com as quais ele se relaciona, no meio ambiente. Essas informações são processadas no corpo/cérebro, e transmitidas de acordo com nossas interpretações e visão de mundo, que ampliam-se e vão se re-formatando em novos significados e novas relações, como mais uma vez esclarece Damásio (1996):

“[...] Não obtemos uma reprodução exata, mas antes uma ‘interpretação’, uma nova versão reconstruída do original. [...] a construção é regulada pelo mundo exterior ao cérebro isto é pelo mundo que está dentro do nosso corpo ou em torno dele, com ajuda da memória do passado. A função global do cérebro é estar bem informado sobre o que se passa no corpo; sobre o que se passa em si próprio e sobre o meio ambiente que rodeia o organismo, de modo que se obtenha acomodações de sobrevivência. Essas diversas imagens – perceptivas, evocadas a partir do passado real e a partir de planos para o futuro – são construções do cérebro. Porém são formadas ou sob o controle de receptores sensoriais que estão orientados para o exterior do cérebro (isto é a retina) ou sob o controle de representações disposicionais (disposições) contidas no interior do cérebro, em regiões corticais e núcleos sub-corticais”.¹⁰⁸

Assim, a *mente* estabelece relações com o mundo fora, inscreve-se na temporalidade, usando o passado para realizar ações futuras. O corpo que dança, também pode ser visto dessa maneira. O corpo recebe informações de dentro e de fora e pode ser modificado. E o seu movimento pertence a esse corpo, *contaminado* no eixo do tempo, que

¹⁰⁸ IBID. p, 115-123-127 passim.

o caracteriza e o expande, através do seu movimento no espaço, modificando seus estados corporais.

Tem-se, então, que a percepção da noção de si mesmo, a partir da corporeidade, percebida pela experimentação/movimento/dança, propicia o acionamento de estruturas cerebrais, permitindo associações que vão atribuindo significados a seu corpo, à sua individualidade que, interagindo, integrado com o meio ambiente, amplia o seu campo de visão, a capacidade perceptiva, a sensibilidade ao meio, a imaginação, enfim, amplia o seu campo de atuação, adquirindo maior autonomia.

Seguindo esse pensamento, não podemos pensar em objetividade, sem subjetividade, porque não há uma sem a outra. A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Assim como a realidade é transformada pelo homem, esta, também, atua sobre ele, numa interação constante. Como disse Katz,(1994), “o que captamos do mundo não é o objeto-menos nós, mas é o objeto co-produzido por nós. (grifo do autor). Nosso mundo depende da nossa visão do mundo que, por sua vez, faz parte do mundo”¹⁰⁹

Esses conjuntos de aspectos evidenciam que toda evolução deve funcionar à base do processo de internalização de informações, que, como já foi dito anteriormente, corresponde ao próprio processo da consciência. A consciência, essa rede tecida pelos efeitos da herança cultural em nosso cérebro, transita num movimento mediador entre exterior e interior. A dança, também, está nessa rede, abre novas possibilidades de informações, impressas em nossos corpos que, por sua vez, reformulam e ressignificam as informações contidas no cérebro.

Antonio Damásio, William Dickens, entre outros, afirmam recentemente, que há um efeito multiplicador na inteligência. Pessoas inteligentes e competentes são estimuladas por ambientes mais ricos em informação, mais livres para a criatividade. Vivendo nesse

¹⁰⁹ KATZ, Helena. *A dança é o pensamento do corpo*. Tese de doutorado. PUC: SP,1994, p. 81.

ambiente, elas provocam mudanças, oferecem novos estímulos e contribuem para o crescimento daqueles com quem convivem. “O QI das pessoas é afetado pelo ambiente e pelos genes e o ambiente em que vivem é determinado pelo seu QI”, diz William Dickens, pesquisador da Brookings Institution dos Estados Unidos, em entrevista à Revista Veja.¹¹⁰

Esse processo de reprodução de informações, assim como os genes replicadores (Dawkins,1979), que se propagam pulando de corpo em corpo, através dos espermatozoides, transmitindo informações biológicas, os *memes*, (unidades mínimas replicadores de cultura), exatamente como os genes, podem pular de cérebro em cérebro, de um corpo a outro, transmitindo informações culturais, como chama a atenção Greiner (2000), se entendermos informações culturais não mais como “coisas”, mas como ações, processos possivelmente responsáveis pela emergência de novos estados dos corpos, ampliam-se as redes de relações.

Encontramos no diálogo com esses autores, a relação do corpo/cultura, movimento/ação, relação/interação, como referência para a evolução do homem. A interação do corpo/organismo com o ambiente, como construtor do próprio ser humano e a conseqüente construção da sua corporeidade – que é forma, presença, material e subjetiva do indivíduo no mundo, que se desenvolve não como uma forma mecânica, mas orientada pelas experiências na relação homem-mundo.

O CORPO: PALCO DAS EMOÇÕES

O tratamento dado às emoções, geralmente é entendido como condição de extensão do corpo, ou como manifestação de natureza instintual (animal), legado decartiano e newtoniano, que nos concedeu um corpo e uma mente.

¹¹⁰ Revista Veja de 27/06/01. O poder da inteligência. Ed. Abril –Ed. 1706 Ano34-nº 25 p. 99 – Entrevista com os Neurocientistas Antonio Damásio, William Dickens entre outros.

Os mecanismos da razão existiam numa região separada, onde as emoções não podiam penetrar, assumiam a existência de sistemas neurológicos diferentes para a razão e para a emoção, perspectiva largamente difundida, acerca da relação entre razão e emoção. A tradição científica não deu crédito à emoção, relegando-a ao reino dos animais e da carne.

Entretanto, o neurocientista Antônio Damásio (2000) postula que, independentemente do mecanismo, pelo qual as emoções são induzidas, o corpo é o palco principal para as emoções.

Na visão de Damásio, (2000) emoções/sentimentos não são entidades ilusórias, nem uma qualidade mental associada a um objeto, mas é a percepção direta da paisagem do corpo”. São verdadeiras armas de sobrevivência, mecanismos bioreguladores com os quais nascemos, visando a sobrevivência. Sentimentos e emoções são processos neurais, que ocorrem, também, dentro do cérebro, desde que este interaja com o seu corpo correspondente.

Ao se desenvolver e interagir com o ambiente social, os organismos adquirem experiência emocional factual, com diferentes objetos e situações no meio ambiente e têm a oportunidade de fazer associações e levar as emoções.

E o sentimento (que é o processo de viver uma emoção), ao contrário da opinião científica tradicional, é precisamente tão cognitivo como qualquer outra percepção. Escreve Damásio em *O Erro de Descartes*, 1996:15: “São o resultado de uma curiosa organização fisiológica que transformou o cérebro no público cativo das atividades teatrais do corpo”.

Há mais de um século já se intuía e captava-se a natureza das emoções e dos sentimentos, como mecanismos biológicos, presentes nas estruturas corporais. Mas só em anos recentes, as neurociências, as ciências cognitivas, finalmente referendaram a emoção, tornando-se tema de estudos.

No final do século 19, Charles Darwin, William James e Sigmund Freud haviam publicado diversos escritos sobre diferentes aspectos da emoção, conferindo-lhe lugar privilegiado no discurso científico.

De acordo com Damásio, em *O Mistério da Consciência* (2000:59), Darwin, com um vasto estudo sobre a expressão das emoções em diferentes culturas; Freud clarificou gradativamente, o potencial patológico dos transtornos emocionais e sua importância. E, William James (1842-1910), discerniu o problema, como podemos observar em seus relatos, (considerados avançados para sua época), o qual exerceu grande influência em boa parte do século 20, fato que criou muita polêmica de seus críticos, quando coloca a emoção, como um processo que envolve o corpo, não dando importância ao processo de avaliação mental da situação, que provocou a emoção.

“É-me muito difícil, se não mesmo impossível, pensar que espécie de emoção de medo restaria se não se verificasse a sensação da aceleração do ritmo cardíaco, de respiração suspensa, de tremura dos lábios, e de pernas enfraquecidas, de pele arrepiada e de aperto no estômago. Poderá alguém imaginar o estado de raiva e não ver o peito em ebulição, o rosto congestionado, as narinas dilatadas, os dentes cerrados e o impulso para a ação vigorosa, mas ao contrário, músculos flácidos, respiração calma e um rosto plácido?”¹¹¹

William James fortalece a existência de um mecanismo, em que os estímulos do meio ambiente excitam um padrão específico de reação no corpo. Considerou a reação corporal, como sendo a essência do processo emocional.

Damásio postula que o processo não termina com as alterações corporais que definem uma emoção. Este estágio, Antonio Damásio classifica como emoções ‘*iniciais*’ primárias (inatas, pré-organizadas, jamesianas). *Inato* tem apenas o status disposicional de *pré disposição para*, um arranjo evolutivo que traz as condições de enfrentar o meio, para sobreviver e durar.

¹¹¹ Apud DAMÁSIO, Antonio. *O erro de Descartes*, 1996, p.158.

Esse é o momento que não se tem consciência da situação e não se faz idéia do que pode causar uma determinada situação ou objeto. Basta apenas, que os córtices sensoriais detectem, iniciem e classifiquem a característica de uma determinada entidade, recebam sinais relativos à sua presença.¹¹² Por si só a reação emocional, que é uma função biológica da emoção de produção, de uma reação específica à situação indutora, pode atingir alguns objetivos, como esconder-se rapidamente de um predador, ou demonstrar raiva, ou medo, por alguma pessoa, ou coisa, por exemplo.

No ser humano, esse ciclo continua. Os fenômenos que ocorrem, simultaneamente, ou que decorrem delas, o chamado por Damásio de emoções ‘*adultas*’ secundárias, que são as sensações da ‘emoção’, em relação ao objeto que a desencadeou, ou seja, a percepção entre o objeto e o estado emocional do corpo.

Essa consciência, o sentir das reações emocionais, permitem-nos vislumbrar o que acontece conosco. A cada interação com o meio ambiente, é proporcionada uma estratégia de proteção ampliada. Esse conhecimento permite-nos antecipar, evitar ou emergir determinados comportamentos. A consciência ampliada não é o mesmo que inteligência, escreve Damásio¹¹³. A manifestação da consciência ampliada torna o organismo ciente da maior esfera de conhecimento possível, ao passo que a inteligência se relaciona à capacidade de manipular conhecimentos. A consciência ampliada é um pré-requisito para a inteligência.

Damásio aponta que considerar a emoção e sentimento, contribuindo e intervindo na racionalidade, não é tarefa fácil. Contudo, seus estudos pontuam que sentir os estados emocionais do corpo, equivale a afirmar que se tem consciência das emoções, “oferecem-nos flexibilidade de resposta baseada na história específica e particular de nossas interações com o meio ambiente, embora seja preciso os mecanismos inatos para pôr o conhecimento em jogo”¹¹⁴.

¹¹² IBID, p. 161.

¹¹³ Op.cit *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 255

¹¹⁴ IBID, p. 162

O mecanismo das emoções primárias constituem, assim, o processo básico para os mecanismos de emoções secundárias, que se seguem no desenvolvimento do indivíduo, utilizam, a *maquinaria* das emoções primárias e ocorrem, quando começamos a ter sentimentos e formar ligações, entre os objetos e situações. Não são mecanismos independentes. As emoções secundárias se exprimem pelo veículo já preparado pelas emoções primárias, um dispositivo, impulso biológico (mecanismo de sobrevivência), para serem acionadas, coloca Damásio (1996)¹¹⁵.

As emoções primárias (inatas) dependem da rede de circuitos do sistema límbico, sendo a amígdala e o cíngulo personagens principais da região do cérebro anterior ao sistema límbico, onde os sistemas responsáveis pelas emoções e sentimentos, pela atenção e memória, interagem intimamente e constituem a fonte para a energia, tanto da ação externa (movimento) como da ação interna (pensamento, raciocínio).¹¹⁶

Estas estruturas não são suficientes, para sustentar o processo das emoções secundárias. Não dão conta de toda a gama e complexidade dos comportamentos emocionais. A rede tem que ser ampliada, recorrendo à intervenção dos córtices pré-frontal e somatossensorial.¹¹⁷

Estes, em particular, recebem um relato do que está acontecendo no organismo, a cada momento. Significa que obtêm uma *imagem* da paisagem do corpo, no decorrer de uma emoção, que se encontra em constante mutação, numa representação dinâmica e de acesso *on line* do que está acontecendo, numa atualização constante.

Em suma, “a emoção é a combinação de um processo avaliatório, simples ou complexo, com respostas dispositivas a esse processo dirigidas ao corpo resultando em um *estado emocional do corpo*, mas que é também dirigidas ao próprio cérebro resultando em alterações mentais adicionais”.¹¹⁸

¹¹⁵ Op.cit. *O Erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras,1996, p. 168

¹¹⁶ IBID, p. 97

¹¹⁷ IBID, p. 164

¹¹⁸ IBID, p. 168

Esses níveis adicionais permitem, de acordo com a intervenção sociocultural, mudanças no comportamento, no estado do corpo, podendo superar significativamente, as expectativas do grupo, da comunidade, da sociedade, de uma maneira geral.

EXPERIENCIAR UMA EMOÇÃO

Ao experienciarmos algumas cenas vividas, imagens mentais são formuladas e verifica-se uma mudança significativa no estado do nosso corpo, definida por várias modificações, em diferentes regiões. Algumas vezes perceptíveis só para quem sente, dono do corpo. Outras vezes, perceptíveis, também, para o observador externo, como as mudanças nos músculos do rosto, dos olhos, o coração bate mais acelerado, a pele empalidecer ou arripiar, aumento da tensão dos músculos do pescoço.

Registram-se mudanças relativas ao funcionamento das vísceras (coração, estômago, pele), musculatura esquelética (o que está ligado aos ossos) e glândulas endócrinas (como a pituitária e as supra-renais).(Ibid:164). São nessas experiências de emoção, que muitas partes do corpo são levadas a um novo estado. Os *estados de corpo*, mudanças no perfil químico do corpo, mudanças ou tensões dos músculos estriados da face, tronco, pescoço e membros, que afetam o organismo, causando o estado emocional do corpo. Processos que o corpo passa, no desenvolvimento dos trabalhos e experiências dos diversos processos criativos em dança.

Além da *viagem* neural do estado emocional até o cérebro, o organismo faz uma *viagem* química paralela. Os hormônios liberados no corpo, durante a emoção, alcançam o cérebro pela corrente sanguínea.

Assim, temos que não é apenas um conjunto de sinais neurais que caracterizam o organismo num dado momento, mas um conjunto de sinais químicos, que alteram os processos dos sinais neurais. Essa é a razão, segundo Damásio, porque determinadas substâncias químicas, como os problemas das drogas, por exemplo, têm desempenhado

papel importante em tantas culturas. Este problema não pode ser resolvido, sem a profunda compreensão dos mecanismos neurais.¹¹⁹

Com efeito, Damásio aponta que o termo emoção deve ser usado para designar uma coleção de respostas, um tipo de reação, um dispositivo do organismo voltado para fora. Etmologicamente, a palavra sugere uma direção para fora, a partir do corpo. Emoção significa, literalmente, *movimento para fora*. Evidentemente, esse processo é a própria experiência de dançar, jogar o movimento/ pensamento do corpo para fora, recriando e devolvendo formas significativas no espaço.

“Vejo a essência da emoção como uma coleção de mudanças no estado do corpo que são induzidas numa infinidade de órgãos por meio da terminações das células nervosas sob o controle de um sistema cerebral dedicado, o qual responde ao conteúdo dos pensamentos relativos a uma determinada entidade ou acontecimento”¹²⁰.

Se uma emoção é um conjunto das alterações no estado do corpo, em associação às certas imagens mentais, que ativaram um sistema cerebral específico, a essência do sentir de uma emoção é a experiência dessas alterações, em justaposição com as imagens mentais que iniciaram o ciclo.¹²¹ É essa a lógica do jogo, da teia que faz parte da trama dessa rede de informação: corpo/cérebro/movimento/dança.

¹¹⁹ DAMÁSIO, Antonio. *O erro de Descartes: emoção razão e o cérebro humano*. Portugal: Companhia das Letras, 1996, p. 175

¹²⁰ IBID, p. 168

¹²¹ IBID, p. 175

Capítulo III

Mergulhando na Complexidade **As oficinas de dança, análises e constatações**

CAPÍTULO III

MERGULHANDO NA COMPLEXIDADE

“O mundo novo que abre é incerto misterioso. É mais Shakespeariano que newtoniano. Nele representa-se a epopéia, a tragédia, a farsa e nós não sabemos qual é o cenário principal, se existe sequer um cenário...”

Edgar Morin

Neste capítulo, procuramos resgatar momentos vividos com os alunos na experiência com a dança e utilizar o que por nós foi observado, os depoimentos dos professores, relatos em sala de aula, observações das estagiárias auxiliares da pesquisa, filmagens realizadas, tentando extrair o seu significado, fazer conexões com as informações obtidas das construções do corpo na dança.

As observações durante a pesquisa de campo, sobretudo o contato com os adolescentes, as trocas compartilhadas, o ambiente, estão impressos no corpo como uma impressão digital. Porém, o difícil é encontrarmos as lentes adequadamente focadas para não perdermos de vista um só momento, os detalhes, as nuances, aquilo que fica à sombra, os pequenos gestos, para recolher registrando a cena, e analisar.



As *pequenas coisas* do processo, que vão constituir o todo, nos dão a visão da totalidade das coisas, para conhecer e interpretar o conteúdo referencial desse corpo construído nesse ambiente sociocultural, encenado na cena da dança. Gestos, eventos, acontecimentos aparentemente simples que, na verdade, podem ocultar uma complexidade surpreendente.

Estamos convictas de que dessa construção também fazemos parte e, como tal, somos parte dessa realidade que tentamos descrever e assim colocadas dentro do contexto da situação, criam-se interações complementares e/ou antagônicas, como bem coloca Morin, (1980), (por nós citado no corpus dessa dissertação), integrando, portanto, a subjetividade do observador.

Convencidas que o corpo é uma estrutura dinâmica não linear, encontra-se em mutação constante, identificar a estrutura de “pensamento” desse corpo é o que está em jogo. E ele estava na cena, construindo dados culturais, descobrindo-se e desnudando-se na cena da dança. Assim, partimos neste trabalho, de perguntas, interrogações que não sabemos exatamente o que a investigação nos levará.

Para analisarmos a dinâmica desse discurso do corpo, escolhemos as qualidades que se encontram presentes e inscritas nesse corpo, na relação com o contexto e o que é formulado na construção e atuação desse corpo na dança. Escolhemos trabalhar com pequenos trechos, aspectos que consideramos mais importantes presentes na cena da oficina, para melhor responder às interrogações iniciais.

Articularemos esses extratos ao quadro teórico escolhido, oxigenado com alguns aspectos das qualidades dinâmicas do movimento, segundo Rudolf Laban, relativas aos fatores do movimento (na qualidades de esforço) que, segundo o autor, resultam de uma atitude interior consciente ou inconscientemente.

Esforço, termo introduzido por Laban, para designar o impulso interno do qual surgem as ações humanas, nas qualidades relativas aos fatores dos movimentos: Fluxo

(livre ou contínuo), (contido ou controlado), Peso (forte, firme, leve ou suave), Tempo (acelerado, súbito e sustentado ou contínuo, desacelerado), Espaço (direto e indireto, flexível).

Trabalharemos, sempre que possível, na relação de o que/quem se move (corpo/forma), onde se move (espaço e relacionamento/atitude) e como se move (qualidade dinâmica ou seja, os fatores e seus elementos): Fluxo (livre e controlado) Espaço (direto e indireto), Tempo (rápido/acelerado e lento/desacelerado) e Peso (leve e forte). Na tentativa, sempre, de chegarmos mais perto, dando visibilidade mais transparente possível da realidade vivenciada.

No Universo pesquisado, os depoimentos entre os contatos por nós formulados, encontramos o sujeito/aluno da escola pública, preso a uma concepção em que são vistos como sujeitos “apáticos” (“não querem nada”), ou “indisciplinados”, não sendo, na maioria das vezes, valorizados o seu potencial e capacidades. Uma fixação de um quadro de referência, em relação a esse grupo social, que parece, vem se estendendo para a sociedade como um todo.

Na verdade, é este corpo que interessa em nosso estudo e mais precisamente as qualidades do movimento desse corpo; as que aparecem nas diversas posturas/attitudes, na medida em que apresentam elementos e conexões com as informações obtidas do contexto e expressas em seu movimento/ação na dança.

“São as imagens mentais que invadem o mundo exterior. Por um lado, a palavra, o sinal, o símbolo, a figuração que vão re-presentar, mesmo na ausência deles, os seres e as coisas do mundo exterior. Uma organização prática da ligação imaginária com o mundo, condição de emergência no Homo Sapiens”¹²².

Nessa perspectiva, buscamos compreender como se apresenta e revela esse corpo: sua maneira de andar, a forma de se comunicar, se relacionar e expandir-se no espaço; nas percepções, criações e construções, representadas na dança e buscar o que emerge,

¹²² MORIN, Edgar. *O Paradigma Perdido: a natureza humana*. Portugal: P. E. A. , 1973, p. 100.

indicando como intervenção sensível da dança na construção da corporeidade, como um efeito multiplicador (retroativo).

Pensamos, na necessidade de valorizar sempre as potencialidades dos sujeitos, ouvi-los, senti-los e, a oficina de dança, assim, se constituía, em um espaço possível de liberdade para a emergência de potenciais expressivos individuais, onde os estudantes pudessem se colocar, posicionar-se, brincar, chorar, dançar, enfim, *ser* e se conhecer. Descobrimo-nos, redefinindo-nos como corpos sociais.

O AMBIENTE: CENÁRIO DO PROCESSO

“Amanhã o que for será outra coisa, e o que eu vir será visto por olhos recompostos, cheios de uma nova visão [...]”.

Fernando Pessoa

Ao voltarmos nossa mente para um lugar específico, o ambiente escolar, imediatamente nos conectamos às imagens registradas, arquivadas no nosso corpo/cérebro, à uma estrutura austera, local para abrigar, sobretudo, a disciplina, normas, regras e nesse caso específico, trabalhando em duas unidades de ensino da rede pública estadual em Salvador-Ba., (como amostragem desse universo), em seu formato atual, adicionamos grades e cadeados.

O espaço/ambiente oferecido para a realização da oficina, na Escola Estadual Alfredo Magalhães, no bairro do Rio Vermelho, onde trabalhamos, era uma sala relativamente ampla, abrigava um vídeo fixo na parede, envolto por um gradeado trancado. Este, é um espaço construído para reuniões, chamado pela comunidade interna - auditório.

Por falta de espaço físico, ora transformava-se em sala de aulas, além das oficinas, ora em um lugar para abrigar carteiras, geladeira, armários e outros objetos. Percebe-se

que este ambiente não oferecia condições de acolhimento, para um envolvimento qualitativo, agradável e prazeroso, dos educandos e educadores, com o ambiente.

Na Escola Anísio Teixeira, um espaço minúsculo, mal cabia os estudantes. Sala conseguida com bastante dificuldade e empenho pela vice-diretora, na época, que mostrou-se sensibilizada em oferecer o ensino de dança para os alunos dessa comunidade. Além dos limites de sua dimensão física, localizava-se desligada do complexo escolar, aspecto que dificultava a comunicação da equipe da pesquisa com a comunidade escolar.

Deparamos-nos com um quadro crítico, no campo dessas Instituições em termos de *crise* em suas organizações. Dava-nos a sensação que estas escolas, vagarosas e lentas, não conseguem acompanhar a corrida evolutiva do tempo.

Observamos que o modelo escolar faz parte de uma rede cuja estrutura *físico-viva* é igual para todas as escolas, em diferentes comunidades. Nosso sentimento é que existe um envolvimento de um poder sutil, revelado na composição organizativa desse espaço socioeducativo.

As escolas se parecem, os procedimentos são os mesmos e trabalhados de forma semelhantes, seguindo uma diretriz programática única nas variadas comunidades. As formas cotidianas de interação escolar, nesse ambiente, em sua grande maioria são irrelevantes para as vidas dos sujeitos/alunos.

Nosso primeiro contato com essas escolas, observando a movimentação dos alunos em diferentes locais da escola, entrada, recreio, saída, salas de aula, corredores, as observações realizadas, os depoimentos dos alunos, dos professores, da literatura relativa à cultura escolar em nosso país, além da orientação teórica deste estudo, mostram uma estrutura organizada ainda sob a égide do cartesianismo, expresso na própria relação entre os sujeitos no interior da escola.

Espaços cada vez mais delimitados, (aspecto, também, observado em muitas das 36 escolas visitadas) entre o espaço físico da sala de aula e o espaço de articulações, de movimentação do corpo, o de correr, de brincar, de interagir, de vivências e convivências no coletivo. Espaços para sentir e expressar; de atividades que envolvam participação ativa dos alunos, de diálogos, de vozes – de ouvir e escutar, conjuntos de processos que facilitam ao aluno perceber-se, saber quem ele é, agir e interagir, criar, modificar, transformar e, possivelmente, construir um novo ambiente mais orgânico/vivo.

Os estudantes sem trânsito livre fora das classes, restringem e bloqueiam, contendo o fluxo dos seus movimentos, exigindo-lhes condutas contraditórias: a imobilidade corporal associada à atividade mental, a atuação focalizada numa única tarefa, quando ela deve ficar indiferente ao que ocorre ao seu redor, fato que traz sentimentos de limitação, gerando uma incomunicabilidade, um ambiente tenso, ou mesmo uma certa *apatia* entre os sujeitos.

Em breves relatos, em diálogos informais com professores que falam sobre seus alunos, no universo pesquisado em maio de 2001, sustentam a visão, ou de algum modo sugerem, que é preciso disciplinar esse corpo, domesticá-lo (Foucault 1987).

Como respostas a questionamentos sobre as grades nos espaços da escola, obtivemos a seguinte resposta: “*é preciso de grade, de trancar; se abrir isso daí (...) . Eles estão acostumados com repressão, entende?*”. “*Eles são terríveis, fazem um barulho infernal em sala de aula*”.

Estes testemunhos demonstram que, além de tantos outros problemas que acarretam a classe dos professores, parece que, sem mesmo perceberem, também se moldaram ao projeto ideológico ocidental, que imperou/impera por tantos anos, não conseguindo até mesmo sonhar juntos com os próprios alunos. Esses adolescentes têm necessidade de um processo de trocas com seu meio de forma orgânica, de ampliar seu campo de ação, entrar em contato com o outro, com as coisas, com o meio ambiente, serem respeitados em suas individualidades.

Ora, as situações no meio ambiente se alteram constantemente, ora são aproximações, separações, deslocamentos, reaproximações, altera-se o campo de visão e esse corpo pretende alcançar o ambiente onde está atuando, condição obviamente para a progressiva autonomia desse corpo, agindo no espaço/tempo.

O espaço vivido no dia a dia escolar parece não ter nada a ver com a vivência espacial contemporânea. O corpo incorpora as transformações do século. É um corpo plural, uno e múltiplo, isto se deve ao contato que os alunos mantêm com as novas tecnologias, seja direto ou indiretamente. Um olhar mais atento é possível perceber no próprio comportamento desses adolescentes.

Para reagir a esse movimento restrito, esses corpos se impõem vigorosos, armazenando e concentrando energia, como numa luta constante pessoal e coletiva, potencializada na expressividade da corporeidade. Temos, então, baseadas no princípio de “auto-organização: autonomia e dependência” (Morin, 2000)¹²³ todo organismo vivo tem necessidade de gastar energia, de informação e de organização no seu meio ambiente, sua autonomia é inseparável dessa dependência.

Os seres vivos são seres auto-organizadores que se auto-produzem ininterruptamente e gastam energia para salvaguardar sua autonomia, e para os humanos especificamente, desenvolvem sua autonomia dependendo da sua cultura, do ambiente sociocultural, da troca de informação.

Sabemos que o organismo humano é dotado de uma alta especialização biológica voltada à aprendizagem, da qual necessita para a sua sobrevivência e assim cria mecanismos para esse fim, e o comportamento é essencialmente um produto das influências que atingem o indivíduo, através das relações interpessoais e das interações complexas do corpo/cérebro/ambiente. (Damásio,2000,Morin,1997,Vigotski,1999)

¹²³ Op.cit. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000, p. 211

Estes cientistas, Edgard Morin, Antonio Damásio, Vigotski, Richard Dawkins, Daniel Dennett, entre outros, vêm nos mostrando em suas pesquisas, que o diálogo entre corpo/ambiente/cultura é parte essencial na construção da natureza humana e assim em consonância com essas novas abordagens científicas, estamos convencidas que não podemos pensar o desenvolvimento integral do indivíduo, como um processo abstrato, descontextualizado.

Este argumento leva-nos a pensar a escola como ponto de referência para transformação social, para um salto qualitativo. Porém estamos convencidas com o formato atual, que está estruturada a rede pública estadual de ensino, esta encontra-se distante dessa idéia. As políticas de ensino, as condições e práticas pedagógicas são orientadas pela *política* oficial dos governos estaduais e administração locais, baseada no ensino ocidental de herança jesuítica, que vem mantendo e reforçando esse modelo.

Henry Giroux¹²⁴ nos revela que, no processo escolar, a educação gera um espaço narrativo privilegiado para alguns estudantes e, ao mesmo tempo, produz um espaço que reforça a desigualdade e a subordinação para outros. Essa realidade é fato observável, nesse contexto da escola pública. Realidade que marginaliza, apaga as vozes, as experiências desses sujeitos/alunos.

A presença frágil dessa instituição, na vida dos adolescentes/estudantes, estabelece limites muito estreitos nas suas chances de integração e socialização. A contribuição que a escola pode trazer para os cidadãos e suas comunidades, um futuro diferente, exige mais que apenas uma mudança em quem toma as decisões. Exige ações de todos envolvidos em educação, em direção à consciência da responsabilidade do indivíduo na sua própria construção e, conseqüentemente, na construção dos seus mundos.

¹²⁴ GIROUX, Henry. *Praticando estudos culturais nas faculdades de educação*. In: Silva, Tomaz T. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*, 1995, p. 86.

OS ADOLESCENTES DA OFICINA



No primeiro encontro, 34 alunos inscritos, rapazes e moças entre 12 a 16 anos nos esperavam, excitados, irrequietos, barulhentos e desatentos. Os adolescentes, sujeitos da pesquisa, no que podemos observar, mostravam uma atitude desligada do ambiente, sem objetivos, acelerados, por vezes vagarosos, demonstravam indiferença, mas com agitação interior: o corpo inteiro pronto para agir.

Observamos a dificuldade da maioria dos estudantes em lidar com seus próprios corpos, a falta de relacionamento com o outro, não sabiam lidar com eles mesmos, transparecia em muitos a fragilidade de elos afetivos. Observamos que esse momento de encontro entre eles era fundamental, estávamos proporcionando um espaço para eles, dentro do próprio espaço deles.

Inicialmente, os alunos recusavam-se a ficar descalços, a usar o chão como suporte do corpo, os rapazes a darem as mãos a colegas do mesmo sexo. Demonstravam grau mínimo de atenção e concentração e um comportamento social com uma sobrecarga tensiva. No decorrer das oficinas, esses aspectos comportamentais foram se modificando consideravelmente. O sentar no chão, ficar descalço na sala, o falar sobre eles, foram vivenciados, compreendidos e incorporados.

Foi possível, também, perceber que, em geral, seus corpos eram tensos, com pouco alongamento e pouca flexibilidade, além de apresentarem dificuldades na

coordenação de membros superiores e inferiores, dificuldade de percepção corporal e espaço/temporal. Demonstravam capacidade de percepção e imaginação limitada. Ao final da oficina, havia indicativos de apreensão e aplicação do conhecimento, adquirido no percurso das aulas de dança.

Uma característica do grupo que participou da oficina, foi a falta de experiência com o ensino aprendizagem da dança. Consideramos esse aspecto importante dentro da proposta do trabalho, sendo uma das exigências da pesquisa. Este é um dado importante, no sentido de que obteríamos informações de um grupo homogêneo nesse aspecto, embora alguns poucos alunos sinalizassem algum conhecimento de danças populares, como a capoeira e/ou o funk. Por outro lado, a referência de dança cênica, de outros poucos alunos, era o balé clássico, conhecimento adquirido através da mídia, referindo-se não gostar desse estilo de dança.

O referencial de dança que os alunos trouxeram, inicialmente, estava relacionado às danças da moda, principalmente o pagode. Esse aspecto ficou claro, tanto em suas colocações no primeiro dia de aula, quanto no decorrer da oficina, quando em aula solicitávamos aos alunos sugestões de movimentos. Com o desenvolvimento do trabalho, foram descobrindo novas possibilidades de movimento, novas formulações dos seus corpos.

Ao iniciar as aulas, alguns motivos foram apresentados sobre o interesse dos alunos pelas aulas de dança: alguns alunos, porque gostavam muito de “dançar tudo”, outros diziam que se inscreveram para “não ficar trabalhando em casa nos serviços domésticos”. Essas formulações foram se modificando, a partir da reapropriação do conceito de dança que foram vivenciando e construindo, ao longo das oficinas.

Percebemos, nos primeiros dias, uma certa preocupação entre os estudantes, no sentido de que impuséssemos algo que não fosse significativo para eles. Em conversas iniciais na aula de dança, os alunos falam sobre a sua escola e de forma direta focalizam: *“Eu gosto da minha escola, mas ela não tem nada. Não deixam agente fazer nada, nem*

cantar o nosso pagode, professora". (aluno Fael) *"Vocês não vão ensinar balé não, né?"* (aluno Peri).

O projeto iniciou-se com trinta e quatro alunos inscritos. O total de alunos considerados para a análise dos dados foi de 20 adolescentes, grupo que se tornou estável até o mês de junho. Este número em novembro/2001, término da oficina chegou a doze alunos, sendo que apenas seis participaram da última apresentação, conforme dados detalhados no anexo de número três.

O grupo participou da oficina, com uma certa estabilidade no que se refere a assiduidade, no período entre abril a junho de 2001, com duas estagiárias, auxiliares da pesquisa. Já havia no grupo um envolvimento, um clima de respeito, confiança e compartilhamento na construção do conhecimento. Havendo o recesso escolar, reinicia-se as aulas em julho, quando verificou-se uma evasão significativa dos alunos.

Ao investigarmos as causas, verificamos que a problemática era de ordem sociocultural. Os alunos precisavam trabalhar para complementar o salário da família, o caso de Rafa, Peu, Lúcio entre outros, que foram justificar suas faltas; outros precisavam auxiliar nos trabalhos domésticos, cuidar do irmão menor, entre outras atividades, nesse caso particular principalmente as meninas, o caso de Cira, Carol, entre outras. Essa última nos procurou, chorando no portão de entrada da Escola, colocando o motivo de sua ausência nas aulas.

May e Lea, que deram um salto qualitativo, revelando-se nas aulas de dança, expressando-se com maior fluência e totalidade de seus corpos, escreve-nos pedindo para interferirmos junto à sua mãe, falando do seu desejo em dar continuidade às aulas.

Entre as causas da evasão, constatamos como principais: as aulas de dança em turno oposto, ou seja, em turno diferente das aulas regulares dos sujeitos da pesquisa nesse contexto; foi um fator agravante para a evasão, além de fatores internos estruturais da escola que, também, contribuíram para esta questão.

Assim, demos continuidade às aulas, após o recesso, a partir de agosto, com 12 alunos que freqüentaram até ao final da oficina em novembro de 2001, com apenas uma monitora auxiliar da pesquisa – Thaise.

Sheila, que também fez parte do grupo, não pôde dar continuidade por incompatibilidade de horário, e alguns alunos enfatizaram sentir muito a sua falta, identificando-se com ela. *“Senti uma grande falta da nossa outra professora, ela é nota dez. Que pena, ela não vem mais”*. (diário da aluna Deny, 03 de setembro de 2001).

Durante as oficinas, tivemos dois trabalhos coreográficos: o primeiro, apresentamos o processo, em aula aberta para a comunidade interna de alunos, no fim de maio e início de junho/2001 e o outro, no final do projeto em novembro, aberto para professores, alunos e funcionários da escola. Ficou evidente a emoção desses alunos em dançar e serem apreciados produzindo e apresentando uma produção/criação, da qual eles participaram da construção. A dança proporcionou-lhes a estabelecer outras relações com seus corpos.

Na evolução da pesquisa a oficina constituiu-se em um espaço de liberdade, onde os alunos puderam expressar suas individualidades singulares, no qual surgiram categorias de corpos ou novos estados de corpos: um corpo social, sensível, que age/interage e modifica/cria - que produz cultura como corpos dançantes, corpo-cidadão, modificando e se deixando modificar – um princípio de “auto-organização”.

Resultado conseguido a partir do processo desenvolvido nas aulas de dança, que prestigiou a “estratégia” em detrimento ao programático rígido (Morin, 2001), configurando-se em um espaço de compartilhamento, de troca de conhecimentos, de possibilidades, de respeito às individualidades, ao universo sociocultural dos alunos, sobretudo um espaço de produção de saberes e significados, construção de conhecimento co-produzido pelo grupo.

Nesse caso, vislumbramos que a dança, como uma estratégia para revelação e reelaboração do corpo no ensino público, resultaria num instrumento de ação, de possibilidades e perspectivas para novos estados de corpos, novos desenvolvimentos nesse ambiente e por extensão a um universo social mais amplo. Possivelmente obteríamos um corpo/sujeito, aberto às interações, relações, às transformações, integrando e integrado ao ambiente .

Uma estratégia não apenas como ajustamento às circunstâncias mas, sobretudo, transformadora das circunstâncias. Através da dança isso é viável. O corpo/movimento/dança é mediador dessas interações; é um sistema aberto.

A METODOLOGIA DAS OFICINAS

“A dança e a vida não consistem em descobrir e afirmar a verdade, mas em questionar e jogar com sistemas que a pré-definem - entender e escutar seus corpos, as suas ambíguas e mutáveis formas de conhecimento”¹²⁵.

Pina Bausch

O interesse central da pesquisa direcionou-se à compreensão da corporeidade do adolescente no contexto da escola pública, tendo como foco identificar a movimentação dinâmica, que revela a relação entre a construção dessa corporeidade e o ambiente sociocultural.

Como se apresenta esse corpo, como se revela e desvela nos processos criativos na dança, questões que nortearam a pesquisa de campo, acreditando na possibilidade da dança revelar/desvelar/reelaborar o conhecimento, a sensibilidade e diversidade existentes nos corpos dos adolescentes sujeitos da pesquisa, o que está diretamente ligado a subjetividade e ao universo simbólico desses sujeitos.

Nessa investigação, abordamos a dança como um processo artístico-educativo, inserido em um contexto social e cultural, tentando captar essa realidade dinâmica e complexa, (Ludke,1986:5). Estimulando o conhecimento do corpo, sua estrutura, enquanto potencial perceptivo-sensório-motor, e o seu desenvolvimento expressivo, enfocando o processo/produto/artístico, permitindo-nos uma compreensão geral do fenômeno em sua dinâmica, complexidade e troca de conhecimentos.

Nosso interesse foi o de compreender como a dança, a partir de uma abordagem acadêmica situa-se nesse contexto, tendo como objetivo o desenvolvimento expressivo desse corpo/sujeito, o que é em si, uma contribuição para o conhecimento da pessoa como

¹²⁵ In: FERNANDES, Ciane. *Pina Bausch e o Wuppertal dança-teatro*. São Paulo: Hucitec, 2000, p. 142.

um todo enquanto ser global, buscando evidenciar a importância da dança, na formação desses sujeitos/cidadãos.

Esse diálogo deve ser aqui compreendido, não só como sustentado pelo corpo motriz, mas por tudo que o concerne: os gestos, o andar, o correr, valores e maneira de pensar e se relacionar, situar-se no espaço/ambiente em relação aos membros da coletividade. As qualidades dinâmicas presentes no corpo cinestésico, valorizando o conhecimento inscrito nesse corpo. Perceber como vivencia esse corpo na dança, sua maneira de ser e/ou estar nesse ambiente sociocultural.

Nesse sentido, tentando compreender os sujeitos dentro da realidade complexa, a qual estão inseridos, buscando o entendimento às questões formuladas, a pesquisa configurou-se em oficinas de dança, já explicitado em capítulos iniciais, com uma metodologia de abordagem essencialmente qualitativa, utilizando como instrumento a técnica de observação participante. Essas oficinas foram realizadas no período de abril a novembro de 2001, com duas aulas semanais de 1:30 hora/aula, perfazendo uma carga horária total de oitenta e nove horas, conforme descrito no capítulo que trata sobre a “formatação da pesquisa”.

O primeiro passo para a busca dos sujeitos da pesquisa, após a escolha da escola, o contato com diretores e coordenadores, foi a divulgação das oficinas através de cartazes convidando os interessados a se inscreverem na coordenação da escola, conforme anteriormente combinado com os dirigentes. Os sujeitos que participaram do processo foram vinte adolescentes entre moças e rapazes, na faixa etária entre quatorze e dezesseis anos, todos do ensino fundamental da Escola Alfredo Magalhães, chegando ao final das oficinas, doze alunos, uma monitora e a pesquisadora.

Aos primeiros contatos estabelecidos com os envolvidos nessa pesquisa, foi colocado o nosso papel de professora e pesquisadora. Assim, a oficina buscou oferecer instrumentos para a criação de um espaço de liberdade, de escuta, elementos fundamentais para a construção dessa pesquisa.

Os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos, tendo como referencial o aluno dentro de seu contexto social e cultural e seu processo de desenvolvimento. O professor, como mediador-facilitador do processo de ensino- aprendizagem da dança, e o aluno, como co-produtor do seu conhecimento ou seja, co-responsável pelo seu processo de aprendizagem.

As aulas de dança ocorreram sempre com a preocupação de que a aplicação das atividades fossem a partir do universo do aluno, respeitando seu repertório pessoal de movimento, sua natureza psicossomática, buscando sua expressão e ampliação de possibilidades, contribuindo para o encontro de uma relação corporal com a totalidade de sua existência.

Diferente das práticas autoritárias de concepção *bancária* (Freire,1988) do ensino escolar, por vezes também da prática da dança em muitas instituições, onde “o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação que ele mesmo elabora”¹²⁶, optou-se nas oficinas, por uma metodologia centrada no desejo do aluno, seus prazeres e universo simbólico, associado às suas necessidades e descobertas, troca do conhecimento acadêmico com o conhecimento do grupo, fossem o ponto fundamental.

Através das atividades aplicadas e desenvolvidas, era sempre solicitado e incentivado aos alunos pesquisarem, experimentarem, apresentarem suas possibilidades de movimentação e criação, buscando os diversos caminhos estéticos. A partir desses procedimentos, foi possível observar e construir indicadores de aprendizagem que norteavam os rumos a seguir durante todo o processo.

Dessa forma, o processo metodológico não seguiu um planejamento fechado, foi construído junto com o grupo como resultado do próprio caminho, contribuições que vieram do contexto criado em sala de aula. Os conteúdos para as oficinas foram

¹²⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1988, p.102

evidenciados a partir das respostas do grupo, do resultado de cada aula, privilegiando a ação estratégica sobre o programático, como sugere Morin (2001).

Tudo dependia de como o grupo reagia, de como se *entregavam* ao trabalho, ainda que as indagações da pesquisa fossem o eixo norteador. Permitíamos, sempre, trocas de experiências, investigações, reflexões, integrando as informações obtidas no decorrer do caminho, o acaso, até mesmo a adversidade para se automodificar, apontando para o corpo como “filtro” de idéias, campo de reflexão e instrumento de expressão.

O início das aulas era sempre um momento de diálogo, o qual se constituía em um espaço de compartilhamento. Um momento onde havia espaço para discussão grupal com temas cotidianos/vivenciais, sobre suas convicções e princípios. Esses temas surgidos, tornavam-se conteúdos que inseríamos no processo dos trabalhos da oficina a serem explorados na aula, citando, como exemplo, a temática “violência” que gerou em uma composição coreográfica.

Os temas geradores no sentido freiriano, oportuniza apreendermos os níveis de percepção da realidade dos alunos, a sua visão de mundo no qual se encontram envolvidos. “Temos de estar convencidos de que sua visão de mundo, que se manifesta na várias formas de sua ação, reflete a sua ‘situação’ no mundo em que se constitui”¹²⁷.

Tivemos, como ponto de partida, ações desenvolvidas na direção da integração do grupo e (re)conhecimento do próprio corpo do aluno. Foram utilizados princípios técnicos corporais, elementos da dança e processos criativos, facultando ao educando perceber suas possibilidades, superar seus limites e acionar seu potencial criativo/expressivo, objetivando a possibilidade de aflorar suas individualidades, seus interesses individuais e perspectivas dentro do trabalho, atuando, construindo o conhecimento junto com o grupo.

¹²⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1988, p.86.

As oficinas objetivaram a vivência do corpo cinestésico (sentido pelo qual se percebe os movimentos da totalidade do corpo: muscular, o peso, a posição dos membros, as articulações – o esquema corporal) e a criação. Introduzimos noções dos princípios técnicos corporais, preparando o corpo para a liberação do movimento, sempre no sentido de experimentar as possibilidades e potencialidades do movimento corporal. Trabalho técnico corporal, necessário para o conhecimento do corpo, possibilitar a articulação e expansão do movimento no espaço, não sendo aplicadas técnicas específicas e estilos de dança. A ênfase deu-se aos processos criativos, trabalhados a partir de estímulos sensoriais, temas e dos próprios movimentos dos alunos.

Assim, no processo foram enfatizados alguns aspectos de consciência corporal, (partes do corpo, corpo como um todo articulável, alinhamento postural, esquema e domínio corporal, peso corporal, transferência de peso, pontos de apoio do corpo, alongamento e fortalecimento muscular) ou seja, o que o corpo pode fazer (movimentos no lugar e em locomoção). Os elementos da dança, onde o corpo se movimenta: trajetórias, relações com o outro – espaço (pessoal e grupal, caminhos, níveis, direções); tempo (percepção rítmica); forma (o meu corpo e corpo do outro) e movimento (ações/interações), no sentido de enriquecer o seu repertório de movimento e, conseqüentemente, ampliar o seu campo expressivo. Ver quadros demonstrativos do campo de observação do grupo pesquisado, no anexo 1, dessa dissertação.

Esse conhecimento foi abordado, além da reprodução e assimilação, mas pela via da experimentação, sempre, exploração, manipulação do movimento, descobrindo possibilidades e limitações, buscando favorecer ao aluno o entendimento de sua realidade individual, sobretudo incentivando a experimentar novos padrões de movimento, acionar a imaginação e sensibilidade.

Nesse caso, para a consecução das oficinas de dança, os processos criativos constituíram a abordagem central da construção do conhecimento. Esses processos foram desenvolvidos através de diversas técnicas de improvisação, composição e montagem coreográfica. Os procedimentos para improvisar pensamos, acionam a percepção, o foco

da atenção para o que ocorre no corpo, à paisagem do corpo, em termos de sua estrutura, energia, fluxos, conexões, combinações de movimentos, maior sensibilidade ao ambiente/espço. A percepção, seguindo o que nos fala Damásio (1996:256), é tanto atuar sobre o meio como dele receber sinais.

O momento de improvisar possibilita, sobretudo, acionar e identificar a informação corporificada, acionar/atualizar estruturas de percepção, imaginação, fantasia, imagens internalizadas no corpo/cérebro/mente, permitindo estabelecer conexões com o universo pessoal do educando, suas concepções de corpo e sua inserção no contexto social e cultural.

Como nos fala Nachmanovitch, “o que temos que expressar já existe em nós, é nós, de forma que trabalhar a criatividade não é questão de fazer surgir o material, mas de desbloquear os obstáculos que impedem o fluxo natural”¹²⁸.

Na etapa da criação, os processos foram conduzidos e trabalhados em grupos, em pares, trios e individuais. Ao final do trabalho, procurávamos ouvir sempre o que os alunos tinham a falar sobre o que foi vivenciado. Esse momento contribuía para fazermos conexões com nossas observações, articular, ampliar ou mesmo modificar, norteando os procedimentos para a aula seguinte.

Nesses processos criativos, também, foram trabalhados a pesquisa e construção de células de movimentos, construindo pequenas seqüências de movimentos até à composição, partindo dos movimentos trazidos pelos alunos, dos conteúdos temáticos ou não de todo o processo, ou de danças que eles traziam como conhecimento.

¹²⁸ NACHMANOVITCH, Stephen. *Ser Criativo*. São Paulo: Summus, 1993, p.21.

Vale salientar que durante as oficinas, esses segmentos não foram trabalhados em etapas estanques, mas entrelaçados, solidários, para que a experiência com a dança fosse vivida de forma integrativa, globalizadora, trabalhados como um todo e o resultado visto como um produto único: a dança.

Durante o processo foram realizados dois trabalhos coreográficos. Um deles, emergiu do tema “violência” (já citado anteriormente), abordado pelos alunos durante nossos diálogos iniciais em sala de aula, cujos movimentos foram criados pelos próprios alunos, em improvisações e trabalhados junto com a professora, para a montagem da composição.

Esse processo foi mostrado em “aulas abertas” para os estudantes da comunidade escolar, no final de maio e início de junho de 2001 e a segunda coreografia, realizada no final das oficinas em 28 de novembro de 2001, com a efetiva participação das alunas/dançarinas.

A apreciação estética dentro das possibilidades também esteve presente, através de vídeos de dança moderna e contemporânea, objetivando a ampliação dos seus referenciais, especialmente com o propósito de levar novas imagens, um novo olhar, diferente do cotidiano daquele espaço escolar, ao tempo em que colhíamos dados sobre o que pensavam, as percepções e associações que estabeleciam com as imagens apresentadas. A apreciação dos trabalhos dos próprios alunos durante as oficinas, possibilitou-os a saber ouvir e emitir opiniões sobre si mesmos e sobre os colegas, estimulando-os à crítica construtiva.

Vale observar que, fora da sala de aula, momentos eram dedicados à conversas informais com alunos e alguns professores, fato que concorreu para enriquecer o processo da pesquisa, servindo como elemento de observação das relações estabelecidas entre aluno/professor/aluno e demais membros da comunidade escolar.

Durante as oficinas, contamos com o apoio de três monitoras auxiliares da pesquisa, acadêmicas do Curso de Licenciatura em Dança/Ufba, que observavam, e registravam as aulas em diários de campo. Conseqüentemente, a análise da pesquisa apresenta interpretações tecidas, a partir de informações dessas relações, em conexão com as concepções de corpos surgidos nessa investigação.

CENAS DAS OFICINAS DE DANÇA

Revelação e Reelaboração do Corpo

Entrando na Cena / Iniciando o processo



Iniciamos as aulas de dança em abril de 2001, com plena consciência que iríamos trabalhar na incerteza, com as interações da ordem e a desordem nesse espaço sociocultural. O grupo inscrito, composto de 34 alunos entre meninos e meninas esperavam-nos excitados, irrequietos e barulhentos.

Junto às estagiárias, auxiliares da pesquisa, Scheila e Thaíse, tentamos nos aproximar, chegar o mais perto possível dos adolescentes, com a determinada intenção de criarmos um espaço de liberdade de expressão, de compartilhamento, de vozes, para os educandos. Porém a dificuldade se instalava tamanho barulho, que conseguiam fazer com falas, todos ao mesmo tempo.

A maneira como se relacionavam, suas atitudes, deixavam-nos apreensivas, e ao mesmo tempo, percebíamos o quão carentes estavam esses adolescentes. Carentes de expressão, de atividades na qual pudessem dialogar, participar, conhecer a si mesmo e seus colegas. “É a partir desse auto conhecimento, da identidade do si, que se pode conceber o conhecimento/reconhecimento de si relativamente ao não si (...)”¹²⁹.

Então, é a partir desse processo de conhecimento que o indivíduo/sujeito transforma-se, constrói sua identidade, colocando seu aprendizado em função do seu meio ambiente e, mergulhadas nesse pensamento, com muita expectativa e com um clima de trocas, iniciamos a parte prática da pesquisa.

Convidamos os alunos a sentarem-se conosco no chão, fazendo um grande círculo (roda), (atividade que se tornou rotina no percurso da oficina), na tentativa de um primeiro contato, falarmos sobre o projeto (quem somos), passarmos a informação do que pretendíamos e situá-los naquele espaço. Ouvi-los, colher informações preliminares sobre suas vidas, o que fazem em seu cotidiano, (quem são) como, também, suas perspectivas dentro do trabalho, suas visões de mundo (o que queremos).

Nesse momento obtivemos alguns dados, as primeiras informações daqueles corpos na relação com o espaço ambiente, como um ambiente de colaboração, ativo e vital. Uma forte rejeição em relação ao chão, a ficar descalços, tirar os bonés. Recusaram a sentar-se, apesar da equipe da pesquisa estar sentada no chão, resistiram. Alguns sentaram nas cadeiras encontradas e assim iniciamos o nosso diálogo.

Percebemos claramente não estarem com a atenção voltada para o que dizíamos; mostravam-se alheios ao que lhes era falado, enquanto voltavam-se para os colegas entregando-se a atritos entre eles. O nosso sentimento de que seus corpos nos diziam nessa primeiro encontro, era uma grande inquietude, porém com evidente desejo de busca, ainda que numa atitude desligada do ambiente, mostrando-se sem objetivos, num tempo

¹²⁹ MORIN, Edgar. *O Método II*, 1980, p. 147.

rápido e constante, tínhamos a sensação do que estávamos ali propondo, nada significava: era mais uma “coisa” insignificante que a escola propunha/impunha para eles.

Foi muito trabalhoso o primeiro encontro com o grupo, em relação à disciplina e atenção, concentração, contudo obtivemos um primeiro diagnóstico, que nos direcionou apontando os caminhos a seguir posteriormente.

Embora convictas da subjetividade do observador envolvida na pesquisa, procuramos não fazer interpretações categóricas, universais sobre o corpo e seus significados emocionais e sociais na adolescência. Partindo de um ponto de vista ontológico, ou seja, da realidade que conhecemos desse universo, buscar uma abordagem que permitisse compreender a corporeidade do adolescente, as construções desse corpo na dança, o que fica à sombra, e vislumbrar o que é possível revelar com a experiência da dança.

Re-Conhecendo o corpo

O grupo que participou da oficina, como dissemos anteriormente, não tinha experiência com o processo ensino-aprendizagem da dança. O referencial de dança que os alunos trouxeram, estava relacionado às danças da moda.

A intenção, a priori, foi propor ações para acionar a percepção do seu próprio corpo, a sensibilidade possibilitando-os à uma gama de sensações, procurando aguçar, ativar a concepção do seu corpo como um todo e das inter-relações entre suas partes, permitindo-lhe ver, sentir, criar, ampliar o seu raio de ação e sentido cinestésico, sensibilizando-os para os seus processos e estados corporais.



Com o objetivo em manter e desenvolver as possibilidades de descoberta, de criação, de imaginação do adolescente, de facilitar à consciência de que é fundamental a

sua participação integral e de que dançar é muito mais que apenas a simples junção de passos ritmados, mas é, também, a expressão de suas individualidades, a orientação pedagógica foi construída no caminho, junto com os sujeitos da pesquisa. Embora partindo de princípios pedagógicos que nortearam todo o processo, não utilizamos um programa fixo, chegou-se a ele como resultado.



Nas primeiras aulas, continuam as mesmas dificuldades em relação ao respeito pelo outro, integrar-se, o barulho que faziam, a falta de contato com o chão, o ficar descalço, estes aspectos teriam que ser significados por eles. Contudo, à partir da terceira aula, (11/4/01), percebemos um despertar de atenção do grupo, ou parte dele, que aos poucos voltavam-se para o desenvolvimento dos trabalhos em aula.

Então, no contato com os adolescentes, criamos um clima com um fluxo livre, deixamos que eles se sentissem à vontade, dançassem o "seu" pagode, explorando o que nos ofereciam de conhecimento. Aproveitando cada momento, deixamos que seus corpos *falassem*, a partir da experimentação do seu corpo como um todo, da exploração do espaço físico da sala de aula, o espaço pessoal e grupal/social e da respiração, expressassem as suas singularidades. Aceitamos os seus modos próprios de expressar sua agitação, seu ritmo acelerado, conturbados no espaço, descoordenados.

A sensação de espaços sem limites, de um mundo sem fronteiras, causada pelo contato com as novas tecnologias, que de certa forma esses alunos vêm vivenciando, também, interfere consideravelmente em suas vidas. As novas tecnologias misturam os espaços, interpenetram, associado à percepção da aceleração e redução do planeta, graças à internet.

Essas informações culturais vão tatuando esse corpo/cérebro e modificam seu comportamento. Para os mais atentos é possível perceber isso, claramente, nas saídas da

sala de aula e trocas dos alunos de um ambiente para outro, num ritmo sempre apressado e acelerado.



A intenção era impulsioná-los a sentir como encontrar outras possibilidades no tratamento de seus corpos, estimulando-os a experimentação do seu corpo como um todo, à exploração do espaço físico, espaço pessoal e grupal, trabalhar a sua

respiração, para posterior descobertas quanto às diferentes formas de organizar seus movimentos no espaço; adquirir



confiança, ampliar o leque e passar a informação, tentando o distanciamento possível do nosso olhar condicionado.



Aproveitando a agitação dos adolescentes, iniciamos o trabalho com o seu próprio ritmo, facultando ao corpo vivenciar, sentir e perceber as informações das várias nuances rítmicas e alternâncias espaciais. Com ações de andar, correr, girar, pausas, encontros, desencontros, variações rítmicas e espaciais, propiciamos as variações no

tratamento de seus corpos, nas formas de comportar-se e contrastes possíveis no espaço-tempo.

Enquanto fator do movimento o esforço pode ser direto e flexível; como um dos elementos da dança pode variar quanto ao nível, forma, orientação, projeção, progressão, propiciando-lhes diferentes sensações, trocas de informação com o espaço/ambiente e possível reorganização e modificação do padrão de movimento desse corpo. Os movimentos corporais dependem diretamente da espacialidade.



Nossa vivência nos diz que experienciar o corpo é descobrir seu ritmo interno, seu impulso motor que o mobiliza para o movimento, que é o resultado da liberação da energia, através dos receptores musculares a estímulos internos e/ou externos, impulsionando-os para a ação e desse movimento gera a interação consigo e com os outros. Assim, esse corpo precisava ser motivado. Acioná-lo, mobilizá-lo para sentir-se, perceber-se e, dar sentido à sua ação, ao seu movimento.

O Universo é rítmico em sua essência. Toda a vida na terra é regida por estes ritmos: a órbita dos planetas, as fases da lua, dia e noite, as marés. Assim ocorrem os ciclos migratórios das aves, a fase de floração, frutificação dos vegetais, períodos de acasalamento. Sendo o ser humano parte da natureza, ele também vive de acordo com estes ritmos que se encontram na pulsação cardíaca, nos ciclos vitais e até nas células. Estes ritmos são os que chamamos ritmos biológicos. Segundo Laban, o ritmo corporal é a adaptação às diferentes situações da vida. Com o conhecimento deste, a adaptação ao ritmo externo é facilitada.

O contato direto e real/concreto do corpo com as coisas, com as pessoas, com o espaço circundante, favoreceu ao aluno/sujeito o conhecimento consciente daquele espaço oferecido para eles, limitado ou amplo, permitindo perceber o que se passa à sua volta, em torno de sua vida cotidiana.

Tomar consciência do espaço livre, dos limites e possibilidades de ação naquele ambiente: onde posso me mover, até onde posso alcançar esse espaço com o meu corpo todo e parte dele, oportunizou ao aluno reconhecer o espaço físico total da sala, ou seja, o espaço geral/social/pessoal e reconhecer-se nele fazendo parte dele. A necessidade de sentir as coisas, da presença física, acontece no corpo. O espaço passou a ser usado de maneira mais ampla, enriquecendo o vocabulário de movimento e de expressão.

Por outro lado, a percepção das sensações produzidas pelo contato do corpo com o outro, com o ambiente, com os objetos, reconhecendo-se nele facilitou a fluência do movimento; preencher esse espaço complementando-o, posteriormente, permitiu ao aluno

sentir-se parte dele, levando-o progressivamente a inserir-se ao meio, a sensibilizar-se como co-responsável na construção desse ambiente.

Aproveitamos para direcioná-los ao contato maior com o próprio corpo, um voltar-se para si mesmo, para o seu ritmo atual concentrando-se na respiração. Esta ação, sabemos que influencia profundamente as atitudes e comportamentos no dia a dia.

Instigá-los a sentir os movimentos de inspirar e expirar, a diferença dessas ações, o que modifica no corpo quando o encho de ar e quando solto o ar, para compreenderem como fazem isso, como isso está acontecendo em seu corpo, possibilita-os à conexão com o todo, à percepção da forma e padrão organizado do seu corpo, que é a sua identidade.

A realização dessa atividade de respiração “forçada”, exagerando a ação do respirar, com conseqüente extensão do tronco no momento da inspiração e flexão do tronco, no momento da expiração, contribuiu para restaurar a fluência do padrão corporal (ação/expressão), diminuindo a tensão, agitação, sensibilizando-os para os seus processos e estados corporais.

Nessa aula, obtivemos uma participação ativa de todo o grupo, embora não de uma forma linear, mas atentas para captarmos os desejos do grupo, aliando às suas necessidades. Houve uma liberação razoável daquela agitação exacerbada, que apresentaram desde a entrada na sala da aula de dança, finalizando com uma expressão e sensação de real bem estar.

Finalizamos em círculo, de mãos dadas, tentando captar as impressões dos alunos sobre o que foi vivenciado. Suas sensações, percepções, suas dificuldades. Percebemos que não estavam acostumados a espaços de experiências e vivências, em que o conhecimento é produzido por eles mesmos, um espaço em que eles pudessem se colocar, dar opiniões sobre si mesmos e, conseqüentemente, mostraram-se tímidos, para expressarem as suas sensações.

O processo de trabalho desenvolvido ao longo das oficinas, as aulas configuraram-se em três momentos: noções básicas de dança, exploração de processos criativos e um terceiro momento, a composição – organização do movimento no espaço. Categorias metodológicas selecionadas para o processo do trabalho, porém, não seguiam um planejamento fechado, o grupo geralmente nos dava a direção a seguir.

Começávamos as aulas sempre com um diálogo, onde tratávamos sobre diversos assuntos do cotidiano dos alunos. A dinâmica do grupo, seus estados corporais, o que verbalizavam durante o nosso diálogo inicial, estabeleciam o *tom* e a direção da aula. Em seguida, uma dinâmica de grupo, preparatória para introduzirmos alguns princípios técnicos corporais, relacionados à consciência corporal, fornecendo ao aluno instrumentos introdutórios, necessários para o conhecimento do seu corpo e prepará-los para o movimento, conhecimentos fundamentais para o aprendizado de dança.

A intenção era buscar ampliar o referencial de movimentos apresentados pelos alunos e a visão da dança, apenas, daquela oferecida pelos meios de comunicação, que estão internalizados/incorporadas nesses alunos, buscando integrar o novo, sendo para eles, o desconhecido.

Era necessário abrir espaços para aceitarem o reconhecimento de seu *mundo* interno, a orientação interna, sua integridade interna, no que se refere à consciência dos impulsos que regem nossos movimentos, (que surgem dos seus órgãos, do coração, das vísceras, dos seus braços, pernas), enfim, perceberem o padrão organizado de seus corpos e expressarem-se, sentirem-se criadores, buscando a conexão consigo mesmo, objetivando restabelecer a unidade dos seus corpos, o relacionamento entre as partes, para promover o equilíbrio corporal.

O momento de copiar, principalmente nas primeiras semanas, era quando se conseguia uma relativa concentração dos estudantes. Ainda que se saiba que o adolescente tem dificuldades para situar-se, orientando-se baseado no outro, as oficinas auxiliavam na

concepção de si próprio e do significado das relações estabelecidas, aspecto que foi objetivado e trabalhado nas aulas de dança.

Buscamos, sempre, criar condições favoráveis à exploração de aspectos referentes à criação e processo criativo dos alunos, com a intenção voltada, para estimular e reforçar sentimentos e emoções, assim como exercitar atitudes positivas de ordem ética, estética.

Durante toda a oficina, foi bastante salientado o respeito e cuidado com o próprio corpo e do colega, saber ouvir o outro, em qualquer situação e em especial nos trabalhos de dança, em duplas, trios e em grupo. Aspecto que ao final da Oficina, já se percebia que este condicionante tinha sido bastante assimilado. *“A dança para esses alunos, trouxe uma melhor relação com o corpo, mais respeito mútuo: trouxe a curiosidade pelo conhecimento da dança* (diário de Scheila- monitora auxiliar da pesquisa)

Reconstruindo o Movimento

Inicialmente, os movimentos dos alunos eram codificados, geralmente movimentos das danças da moda que conheciam. Partíamos desse conteúdo e trabalhávamos em direção à *manipulação* do movimento, trabalhando com novas possibilidades, descodificando/construindo/reconstruindo: mudanças na qualidade do movimento, do espaço, do tempo do movimento, transformando esse movimento, modificando a intenção, emergindo qualidades novas, ressurgindo uma transitoriedade de significados.



A partir daí, percebemos que os alunos começaram a se integrar, mostravam-se mais atentos e participavam criativamente nos trabalhos.



Oferecíamos oportunidade sempre, para a exploração dos movimentos, para descobrirem as diferentes formas de fazer, construir células de movimentos e organizar seqüências em estruturas formais.

Esses exercícios, no decorrer das aulas, obtinham um desenvolvimento prazeroso. Os alunos experimentavam, percebiam e sentiam progressivamente que podiam modificar o estabelecido, o normalizado, que podiam transformar o que já está pronto, apesar de sentirem dificuldades a uma dada situação que dependa deles, de resolução de problemas, tomada de decisão. *“Quando a dinâmica propõe concentração, ou melhor, entrar em contato com eles mesmos, apresentam grande inquietação, mas ainda assim participam”*. (diário de Míriam, monitora auxiliar da pesquisa).

O estabelecimento de uma situação pressupõe a compreensão de si próprio, de seus limites em todos os níveis e, nesse momento, esses alunos ainda estavam iniciando esse processo. Mas percebíamos que, ao vislumbrar suas possibilidades em organizar de outra forma o que já conheciam, surpreendiam-se, aspecto claramente observável e exposto nas expressões de seus rostos, comentários durante a realização da atividade e em seus diários de classe.

A aluna Deny (6^a série) escreve em seu diário, aqui transcrito e respeitando sua construção lingüística : *“Um dia a professora de educação artística chegou em minha sala e disse, Deny, matriculei você na aula de dança. Aquele dia pra mim foi muito importante pois todos sabem que eu adoro dançar. No começo ficava muito tímida, mas fui me soltando. Bricávamos, corríamos, dançávamos, tudo de bom que alguém espera de uma aula. Não esperava isso, pois imaginava que a professora colocasse músicas e ensinava a dançar as músicas, mas não é assim,*

ela desenvolve com a gente para que possamos um dia criar nossos próprios movimentos”.(junho de 2001)

Vale observar que os nomes dos alunos, sujeitos da pesquisa aqui enfatizados, são fictícios. Escolhemos resguardar suas identidades, evitando dessa forma quaisquer constrangimentos.

Trabalhando com imagens e imaginação



monitora auxiliar da pesquisa).

Em relação à dança, as dificuldades apresentadas pelos adolescentes foram semelhantes a de qualquer turma iniciante em dança, porém o processo ensino aprendizagem foi mais lento, principalmente quando envolvia algum conceito mais abstrato. “Eles têm dificuldade de expressar o que parecem entender, sua movimentação não condiz com o que falam”. (diário de Míriam,

Para tanto, trabalhou-se com ‘construção de imagens’, visando ativar a memória e a imaginação, assim como situações problemas, como exemplo: uma linha imaginária, visualizarem imaginativamente montes de areia com tamanhos variados, um pequeno, outro médio, outro grande; deveriam pular esses montes sem deixar tocá-los, variando a forma de pular, altura e extensão do pulo, direções, por fim cair e recuperar o movimento, criando formas variadas.

“Dentro de uma caixa imaginária” limitação e expansão do movimento no espaço: outra atividade na qual sentimos um avanço nas construções dos corpos; uma entrega maior, do aluno, nutrindo-se de cada movimento sempre novo, irradiado de todo o corpo e expandindo-se no espaço.

Trazendo o cotidiano para sala de aula

Trazendo, imaginariamente, o seu cotidiano para sala de aula, reviver as sensações causadas na experimentação de um material escolhido do seu cotidiano, ativar a

memória e dar forma à sua imaginação. Material concreto, escolhido em sala de aula: utilizá-lo de formas diversas, buscando as variadas possibilidades, interagindo com o seu corpo e movimento, ultrapassando esse obstáculo.

Este foi o primeiro trabalho (meados de abril, início de maio) que exigia do aluno maior acionamento das capacidades de percepção, imaginação e inventivas, uma situação que dependia apenas dele. Nesse momento, pudemos perceber o grau de bloqueios dos alunos, no que diz respeito à sensibilidade e imaginação. “*Observamos que desde o início, eles reproduzem o que é dado muito mais facilmente do que criam*”. (diário de Sheila- monitora auxiliar da pesquisa). “Eles têm dificuldade de trabalhar com a imaginação”. (diário de Thaíse – monitora auxiliar da pesquisa)

Apesar de não ter sido um momento, para nós, satisfatório, em termos de exploração do movimento, ficamos surpresas, quando na aula seguinte, alguns alunos pedem para repetirmos esse trabalho. Analisamos que, se no visível nos pareceu que o trabalho não aconteceu, internamente os alunos foram mobilizados. Emergiu alguma reação, uma nova informação, que produziu um monitoramento da informação, pela percepção, uma nova atitude. Percebemos que havia, de certa forma, um despertar de sensibilidade.

Esse trabalho foi repetido, executado pelos alunos com curiosidade e prazer, novas construções e significados aparecem em suas criações, mostrando uma maior expressividade em sua movimentação e criação. Observamos que a informação coletada exerceu seu efeito, ajudando-os a projetarem novas interações (Dennett 1997).

Com o avançar das oficinas, esse quadro foi se modificando e os alunos já demonstravam que estávamos ali, juntos, construindo o conhecimento. As diversas etapas através da criação, permitiam um maior conhecimento de si mesmos, trazendo mais segurança, confiança e interesse por reconhecer movimentos produzidos por eles. “*Os alunos já conseguem construir imagens e falar de suas sensações*”. (diário de Thaíse – monitora auxiliar da pesquisa).

Um outro exemplo foram as experiências com bolas para improvisar, o relógio para aulas de ritmo, o qual funcionou como um elemento do cotidiano, facilitando a apreensão por associação e o desenho do esqueleto humano, para apreensão da estrutura corporal, facilitando a imagem física interna do próprio corpo do aluno.

Nessas aulas, percebemos que os alunos conseguiam se concentrar, mostravam compreensão e assimilação dos conceitos e conteúdos trabalhados - as articulações, o peso corporal, o eixo corporal, o balanço, entre outros.

Descobrimo o seu próprio movimento

Interessante a expressão dos alunos surpresos ao perceberem que eram capazes de criar seus próprios movimentos, em sala de aula. Foi possível perceber a expressão de prazer e alegria de alguns adolescentes entregando-se, criando seu próprio pensamento em formas expressivas no espaço, com movimentos amplos, ondulados, fluentes e flexíveis, desenhando o espaço em toda a sua amplitude, deixando seu corpo expandir em sua totalidade, experimentando as suas possibilidades.



O chão tornou-se base para um desdobramento e amplitude do movimento. As posições/formas são múltiplas no espaço: o corpo se liberando, todos os segmentos procuram ocupar diversos planos do espaço: formas simétricas, assimétricas, com os segmentos ora abertos, cruzados etc. As investigações e variações rítmicas aumentavam as possibilidades de experiências. O peso corporal constitui um novo parâmetro nas experimentações vivenciadas.

Numa nova relação com o corpo projetam seus sentimentos, vivendo novas emoções, novas realidades. A exemplo de May, Jule, só para citar alguns, que inicialmente

apresentavam corpos tímidos, tensos, difíceis de alongar e articular, à cada dia se descobriam e se entregavam na busca de sua própria expressão, deixando-se modificar.

O conteúdo emerge da própria forma. A exploração prazerosa, expressada em todo o corpo desses alunos sugerindo expansão, percebia-se outro nível sensorial, libertando-se daqueles repertórios físicos, sociais e culturais iniciais. Todo o corpo, ampliando-se, expandia o movimento de forma fluente, aberta para o espaço circundante em sua totalidade, transitando com outros significados, diferentes daqueles quando iniciamos as oficinas de dança, tomando consciência do espaço que o rodeia, enquanto busca de sua expressão.



Foto: Equipe da Pesquisa

No jogo desses elementos, temos, então, como resultado a dinâmica da dança. Seus corpos se expressam em seus movimentos, transitam com movimentos fluentes e expandidos, integrando-se e articulando todo o corpo em sua totalidade, utilizando-se da tridimensionalidade do espaço circundante.

Escreve a aluna Jule em seu diário: “Espero que a professora não pare de dar aula de dança. Eu aprendo muita coisa para o meu corpo, como os movimentos que eu achava que não podia nunca fazer”. (24 de outubro de 2001).

A aluna Deny : “Me sinto tão bem desenvolvendo movimentos meus. Percebemos que um passo de dança ou seja um movimento pode ser dançado em qualquer música”. (25 de outubro de 2001)



Trabalhamos, também, com os exercícios baseados na técnica de Contato Improvisação, presente desde o início das aulas. Atividade que contribuiu para a evidente mudança no tratamento com seus corpos e, em relação ao do outro, mostrando maior sensibilidade e mudanças na qualidade dos movimentos e relacionamentos. E a cada aula demonstravam mais receptivos a trabalhar com os colegas, participativos e reconhecedores de que eles eram capazes de criar, sentindo-se valorizados.

Os procedimentos para improvisar incluem a chamada *escuta do corpo*, estado corporal em que há maior disponibilidade motora e que sobressai a questão do foco da atenção. “*Percebemos que nos trabalhos de criação, os alunos já se ‘soltam’ mais e buscam movimentos que se integrassem aos seus corpos, principalmente nos trabalhos em duplas*”. (diário de Scheila, monitora auxiliar da pesquisa).

Outro aspecto a observar, os alunos começam a ter uma atitude de responsabilidade, mostrando-se participativos, procurando resolver e dar soluções, não só nos trabalhos de dança em sala de aula, como também, fora dela, como problemas de ordem funcional da escola, para que a aula de dança pudesse acontecer.

Trabalhando com tema gerador

Outra técnica utilizada dentro da construção do processo criativo, tema do cotidiano dos alunos, artigos de jornal, TV, que mais chamaram a atenção dos alunos. Temas trabalhados em aula e desse processo gerou uma composição, abstração e organização dos movimentos no espaço, com a temática “violência” versus “amor”, trazendo a expressividade dos alunos, suas possibilidades de movimentação.



foto: equipe da pesquisa

Esse processo (entre os meses de maio e junho), foi bastante interessante no sentido de sua abstração. Participativo em termos de criação, interesse, pesquisa de movimentos, interação e integração dos alunos na proposta. Partindo do diálogo inicial da aula de dança, da própria vivência e escolha deles, gerou a temática.

Realizamos uma pesquisa teórico-prática sobre o tema violência. Os alunos, em equipe, fizeram pesquisa em revistas, jornais, buscando dados sobre o assunto: reportagens, figuras que demonstrassem as diversas formas significantes, relativas ao tema e discussões em sala. Trabalhou-se os significados emergentes da palavra violência e posteriormente, o seu oposto, introduzindo dinâmicas e variações diversas, as quais davam conotações diferenciadas, expandindo-se para a exploração no espaço. Iniciamos com movimentos familiares, com gestos vivenciados em situação do seu cotidiano, que foram trabalhados, manipulados na aula e organizados, criando formas no espaço, culminando numa coreografia.

Todos os alunos, complementarmente, participaram ativamente do processo, formatando a totalidade do conjunto. Composição onde se pode ver na organização espacial, formas de interações em duplas, em pequenos grupos e grupo, desenvolvendo frases/células de movimentos, seqüências de movimentos, ou seja, construindo idéias, significados, organizando, juntos, pensamento e forma - coreografia. A partir daí produziram uma unidade complexa, garantindo solidariedade, lidando com elementos e indivíduos diversos – iguais e diferentes – que se tornam componentes de um todo: a dança.

No processo do trabalho, propiciamos aulas abertas para os estudantes em geral,

movimento que possibilitou, de maneira natural, o contato dos alunos/dançarinos com o público/platéia, ao mesmo tempo em que se estabelecia uma interação educativa entre os outros tantos estudantes na relação palco/platéia.

De início, principalmente as moças, retraíam-se, mostrando timidez por estarem sendo observadas, porém essa experiência de contato e troca com outros, observando-os, foi extremamente significativo, tanto para os sujeitos/dançarinos, como para os alunos/platéia. Essa interação trouxe nova informação para esse adolescentes. Experimentaram nova emoção, orgulhosos por estarem compartilhando com os outros uma produção deles.

Observamos que os processos criativos foram uma estratégia que ajudaram aos alunos a desenvolver a clareza, a se descobrirem e se assumirem em seus compromissos, diante da realidade e serem mais livres, pelo menos iniciarem esse processo, indicativo presente em suas atitudes nas aulas de dança e nas relações estabelecidas no ambiente, demonstrando maior sensibilidade ao meio ambiente. *“A dança para esses alunos trouxe uma melhor relação com o corpo, mais respeito mútuo; trouxe a curiosidade pelo conhecimento da dança”*. (diário da monitora Scheila). Fato observado, também, por outros membros da comunidade interna da escola.

Comenta a coordenadora : *“Os alunos estão mais independentes, a exemplo da aluna ... (não quis identificá-la), que não dava um passo sem mim, hoje nem a vejo, parece estar caminhando com suas próprias pernas”*. (diálogo em junho/2001).

Acreditamos que a vivência corporal não se limita apenas ao corpo objeto, inevitavelmente adentra no campo subjetivo. Ao trabalhar a estrutura musculoesquelética, as questões emocionais do indivíduo afloram. Inevitavelmente, esse trabalho aciona descobertas de si mesmo, altera o estado emocional do corpo. As musculaturas usadas são cadeias profundas, que ajudam a construir imagens e associar a outras imagens formuladas, no cérebro/corpo. A conscientização do corpo reequilibra as funções do organismo e, conseqüentemente, modifica os *estados corporais*.

Morin afirma: “A multiplicação dos receptores sensoriais, a irrigação nervosa cada vez mais densa do corpo desenvolvem profundamente a sensibilidade e nas aves e mamíferos, também a afetividade”¹³⁰.

O corpo não é passivo. Essas mudanças provocadas no corpo, segundo Damásio (1996), encontram expressão como imagens mentais, organizadas num processo de pensamento e envolvem uma infinidade de aspectos de sua relação sobre uma situação atual e as conseqüências para si e para os outros.

O corpo e o meio não são coisas apartadas, como já vimos; fazem parte de uma trama de trocas, ajustes e regulações e, dessa teia, o organismo/corpo pode reorganizar novos padrões, na troca com o meio ambiente.

Uma das alunas Deny, coloca em seu diário (21 de novembro de 2001). “*Me sinto muito bem, tenho me desenvolvido bastante(...) Agora tenho outro comportamento (...) até as pessoas falam que eu me desenvolvi depois da aula de dança*”. O aluno Rai, coloca verbalmente em sala: “*Me sinto mais bonito, gosto mais do meu corpo e psicologicamente me sinto bem melhor*”.

Dentro do processo de conhecimento, apesar da frequência ter sido um fator complicador, em relação a assiduidade e estabilidade do grupo, o envolvimento dos adolescentes com a oficina tornou-se prazerosa, estimulou, acionou e mobilizou novos estados de corpos, observado, também, pelos próprios alunos em sala de aula.

O fator agravante observado pela equipe da pesquisa, foi a aula de dança em turno oposto às aulas regulares e, sobretudo, o real e efetivo interesse da escola com a Oficina. As aulas mudaram o rotina da escola, submetida a uma rotina se repetindo sempre e, ao que parece, todos os anos.

¹³⁰ Op.cit. *O Método II*, 1980, p. 196

A aula de dança mudou o ritmo, perturbou o sistema. Alunos transitando fora da sala de aula e do turno, mudou a rotina desse espaço. A evasão dos alunos, outra problemática que modificava o ritmo e o andamento das aulas, prejudicando consideravelmente nossa meta, mas é esta a realidade dinâmica e complexa com a qual trabalhamos, com as incertezas, as probabilidades, as possibilidades, os conflitos, as turbulências, os “ruídos”, próprias da complexidade da realidade, do mundo, o princípio do círculo retroativo postulado por Morin (2000), o efeito é a causa e a causa é o efeito¹³¹.

Pensamos que o olhar mais atento aos aspectos mais sutis da relação pedagógica pode favorecer uma mudança concreta e significativa nos adolescentes.

Educando o olhar

As gravações das nossas aulas em vídeo também foram utilizadas, assistidas pelos adolescentes, visando com que os alunos/dançarinos tivessem a possibilidade de apreciar, favorecendo a leitura crítica de seus próprios trabalhos de dança. Os alunos gostaram de se ver, observar suas “performances” e comentavam com seus colegas fora do grupo de dança. Materializou a relação dos corpos de si para si e com os corpos dos outros.

Foram mostrados vídeos de dança de coreógrafos nacionais, de produção baiana com o espetáculo “3 Momentos” datado de 1980, apresentando a coreografia “Imagens”, assinada por Virgínia Chaves e o Grupo de dança contemporânea “Quasar Cia de Dança” de Goiás, tendo como coreógrafo Henrique Rodovalho.

Houve identificação de algumas alunas com as dançarinas, expressando o desejo de ser uma “grande dançarina”, como aquelas apresentadas no vídeo-dança.

Foi perceptível o resultado positivo dessa experiência, no sentido de que houve uma mudança significativa na atitude dos educandos, em relação aos trabalhos que

¹³¹ MORIN, Edgar. *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000, p. 211.

desenvolviam em dança, ao comportamento e relação com seus corpos e dos colegas, parecendo valorizar mais o que faziam e sentir-se valorizados, a partir da nova informação.

A experiência com o trabalho coreográfico



Foto: Equipe da pesquisa

Último mês de trabalho, muita expectativa, pois era, o momento de montar e ensaiar a coreografia que seria apresentada ao público, configurando-se em uma nova experiência para esses estudantes. Todas as alunas mostravam-se ansiosas, sentindo a responsabilidade que cabia a cada uma delas.



O processo coreográfico foi participativo. Dentre as músicas apresentadas pela professora, as alunas escolheram “Esperando na Janela” do cantor e compositor baiano Gilberto Gil, sendo montada e construída com movimentos das próprias alunas, cujos movimentos foram criados durante o processo das oficinas. Embora tendo a participação da professora, ajudando na organização espacial e limpeza dos movimentos, todo o processo/produto artístico foi construído e pensado em conjunto pela professora e pelo grupo.



Foto: Equipe da Pesquisa

Observamos a responsabilidade, empenho, prazer e emoção dessas alunas em produzirem, criarem e partilharem algo seu, dançando em público pela primeira vez. Mostrar o trabalho e serem vistas, valorizadas como corpos individuais e sociais, numa produção coletiva, elevou a auto-estima desses adolescentes. Demonstraram a importância da dança para elas, quando observamos o crescimento dos alunos, o quanto batalharam para que as aulas tivessem continuidade até novembro, como, também, para que pudessem apresentar a coreografia, dado a dificuldade para tal.

Para que não deixássemos aquele sonho se desmanchar com mais uma frustração para aqueles adolescentes; para que vivenciassem uma emoção ainda não vivenciada -

dançar para uma platéia, especialmente para eles, serem vistos, valorizados, aplaudidos, foi preciso enfrentarmos, juntos com os alunos, algumas dificuldades. O êxito da apresentação devemos às próprias alunas que, determinadas, mostraram atitude, buscaram as soluções possíveis e mais inusitadas para tal e com muita emoção dançaram.

A apresentação nos deu uma visibilidade panorâmica, como resultado do processo: valorização da auto-estima, liberdade de expressão, desenvolvimento da capacidade criativa, participação e colaboração grupal, apreensão dos conceitos de dança, percepção das possibilidades corporais, validando os pontos da proposta pedagógica em tratar o aluno, enquanto sujeito, como ser individual e social, relações de trocas compartilhadas, construídas com respeito e compreensão; a condução dos trabalhos na direção da liberdade, espontaneidade e conhecimento, sintetizando na sensibilização da relação do aluno consigo mesmo e com o outro, isto é, com a própria vida.



A prática da dança assumiu para os adolescentes, o aspecto de um empenho total na meta de afirmação de si próprio. Na verdade, o que parece motivar os educandos, é a vontade de criar um universo seu, de estruturar esse universo, segundo suas possibilidades e, nesse processo de conquista, de domínio, a dança teve inegável importância.

Interessante é que, mesmo sabendo que a realidade não pode ser totalmente descrita ou remontada, tentamos descrever detalhes, para nos aproximarmos o mais perto e transparente possível dos fatos, ou conseguirmos a *melhor* versão. Mas como explicar o modo como algo é sentido, vivenciado, percebido? Mesmo auxiliados pela explicação eloqüente e por uma imaginação cooperativa, não se consegue saber realmente o que uma outra pessoa está vendo, saboreando ou sentindo. Possivelmente, aquilo que Einstein se referia, quando declarou que a ciência não pode nos dar o gosto da sopa.¹³²

¹³² In: KATZ, Helena. *A Dança é o pensamento do corpo*. 1994, p. 78

Capítulo IV

A Título de Síntese

CAPÍTULO 1V

A TÍTULO DE SÍNTESE

JOGO SIMULTÂNEO DAS INTERAÇÕES

O corpo para a dança é a partida. É no e com o corpo que a dança se faz realizar e esse corpo é sujeito de uma história, de uma sociedade e de uma cultura. Na dança, o corpo se insere na complexidade dos elementos que a compõem no tempo e espaço onde seus realizadores vivem. E, dessa maneira, esse corpo apresenta-se dinâmico, plural, étnico, efêmero, sentimental, produto, produtor, sexual, docilizado, estético, coisificado, sedutor, enfim, multifacetado.

Convencidas de que somos um corpo totalmente biológico e totalmente cultural, não poderíamos compreendê-lo separando-o do contexto, das relações interpessoais estabelecidas entre as coisas, as pessoas, o ambiente. Como coloca Morin, “os problemas da organização social só podem ser compreendidos a partir desse nível complexo das relações parte-todo”; aqui intervém a idéia de recursão organizacional: a sociedade produz o indivíduo e o indivíduo produz a sociedade¹³³.

Morin, em seu livro *A Inteligência da Complexidade*, escreve que a importância da epistemologia moderna consiste em ter mostrado, decisivamente, que a teoria científica não é o reflexo do real: “é uma construção do espírito do sujeito que traduz o real numa linguagem própria, em uma determinada cultura num dado tempo. Elabora-se aí um sistema

¹³³ Op.cit. *A Inteligência da Complexidade*, 2000, p. 57

de idéias. Portanto são também construções subjetivas”¹³⁴.

Mostra que a evidência subjacente ao pensamento clássico é que o papel do conhecimento consiste em explicar o visível complexo pelo invisível simples. Atrás da agitação, do aleatório do dispersivo, da diversidade existem as leis. Então o princípio da ciência clássica é legislar, colocar regras e leis que regulam os elementos fundamentais da matéria da vida e para legislar, deve disjuntar, isolar, reduzir os objetos sujeitos às leis.

O interessante é que a vida surge dessa interação ordem e desordem e têm uma relação de complementaridade e de complexidade e o conhecimento deve, ao mesmo tempo, reconhecer essas relações, afirma Morin (2000)¹³⁵. Os conceitos de ordem, desordem e organização estão presentes no Universo e na sua formação. Nessa conjunção ordem-desordem constatamos a organização do Universo, a partir das transformações e do acaso.

Enquanto a ciência com a inspiração cartesiana ia logicamente do complexo ao simples, a ciência contemporânea tenta ler a complexidade do real, sob a aparência simples do fenômeno, apesar de entendermos que não existe fenômeno simples. Na verdade, as coisas aparentemente simples, exigiram uma complexidade surpreendente para existir. A história evolutiva da espécie nos mostra isso.

As Teorias Evolutivas elucidam, trazem informações a respeito dessa construção da vida. Por trás da imensa diversidade da natureza e do ser vivo, é possível perceber uma ordem e simplicidade subjacentes. A natureza se compõe a partir da mesma geometria. Percebemos que há um processo intrínseco de auto-organização na vida, em sua evolução biológica.

No ser vivo tudo se baseia no DNA, uma molécula composta a partir de 4 bases que constituem um programa dentro de cada uma de nossas células. Estes elementos se

¹³⁴ IBID, p. 45

¹³⁵ IBID, p. 52

reúnem e se combinam, para formar genes e cromossomas que, por sua vez, diversificam-se, gerando seres diversos e, ao mesmo tempo, singulares. É um fenómeno que, por um ângulo, apresenta um carácter dispersivo, e por outro a leis deterministas – a ordem. É nessa dialógica complementaridade e antagonismo, que se encontra a complexidade.

Vamos tentar ir não do simples para o complexo, mas da complexidade. O simples, escreve Morin (1991)¹³⁶, “é apenas um momento, um aspecto entre várias complexidades (micro-física, macro-física, biológica, psico-social), isto em função do desenvolvimento da auto-organização (autonomia, individualidades, riquezas de relações com o meio, aptidões para a aprendizagem, inventividade, criatividade”.

Neste contexto, durante a nossa pesquisa de campo, pudemos observar a mediação desses sinais culturais e históricos, interferindo nesses corpos/sujeitos. Momento que foi possível traçarmos um paralelo e analisarmos a relação desse corpo com o ambiente da escola pública.

Corroborando com o pensamento moriniano, entendemos que saber quem somos não pode estar dissociado de onde estamos que, por sua vez, não pode estar dissociado de como estamos (a relação do corpo/ambiente), que não pode estar disjunto do que queremos. E a dança pode intervir para que este fenómeno aconteça, uma vez que esta é a própria construção da herança biológica e cultural, tatuada nesse corpo/sujeito, que constrói e é construído na relação e interação com o meio sociocultural.

Acreditamos que o estudo do corpo na educação da dança representa mais do que o estudo de um corpo biológico e fisiológico, um corpo separado de uma contextualização, na qual se interconectam aspectos objetivos e subjetivos, qualidades sociais e ou culturais dos sujeitos em foco. Esses corpos dinâmicos, flexíveis, corpo pessoal e corpo coletivo, molda e é moldado, inscreve-se uma história numa cultura e numa sociedade.

¹³⁶ MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 1ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1991, p. 45

Então a perspectiva aqui tomada é a da complexidade das significações/construções da corporeidade do adolescente na experiência com a dança. E, neste caso, o que interrogamos é como os adolescentes se mostram, manifestam e constroem seus significados na dança, o que levará ao conhecimento e à compreensão da forma e comportamento atual do adolescente, nesse contexto sociocultural.

Nos comportamentos e nas práticas dos adolescentes, tanto na escola, como nas construções do corpo reveladas na dança, no que pudemos observar vinte adolescentes apresentavam histórias diferentes, mas com certas características que formatavam o todo numa solidariedade entre a igualdade e diferença, conectando-nos com as informações desse ambiente escolar.



Foto: Equipe da Pesquisa

Aspectos vistos não como uma rigidez, mas como nos mostra Damásio (1996:152), um mecanismo biológico, uma estratégia para enfrentar as formas específicas



desse meio ambiente, que exige aspectos complexos de cognição e comportamento social para a sua permanência nesse espaço e prosseguir. Uma postura de base estratégica para observar, *rastrear/monitorar* a informação e atuar (relação espaço/tempo), fenômeno que apresenta por um lado

um caráter aleatório e sob outro ângulo de visão, um caráter de necessidade.

Das relações consigo mesmo: oposição ordem/desordem

Ao analisarmos as construções dos adolescentes na dança, constatamos que demonstravam uma aparente desordem, dentro de uma ordem serena, racional, submetida às leis imutáveis e, assim, a desordem é ignorada no espaço da ordem do ambiente escolar.

Parecia negação daquela organização de suas vidas: grupos de crianças que se recusam a aceitar o sistema de educação que lhes é proposto, enfim, questionamento coletivo expressado em suas ações corporais, em busca de suas maneiras próprias de existir, desviando-se da normalização ou daquilo que lhe é imposto, sem significado para eles.

Fazendo um *jogo duplo*, aceitam (fingem) estar de acordo com aquilo que a princípio não acreditam, para relacionar e salvar aquilo em que acreditam

Não como uma questão de estímulo resposta, mas fruto do mecanismos de reciprocidade interativa com o meio. Comportamento que podemos relacionar a uma resposta neurobiológica do organismo, orientada para a sobrevivência e prosseguir. Afinal, a lógica da sobrevivência não se traveste com a falta da agressividade, da violência, dos desvios, mas se expressa sempre na busca de solução e adaptação do organismo ao meio.

Como se sabe Darwin não examinou a correspondência harmoniosa entre o organismo e o meio, do ponto de vista ingênuo da racionalidade, mas da causalidade cientificamente interpretada. Nesse sentido, colocou-se no centro da atenção o mecanismo motor básico da evolução: a luta pela sobrevivência no mundo. “Essa luta não cessa um instante, de igual maneira não cessa o processo de sobrevivência e aperfeiçoamento da espécie”.¹³⁷

Sabe-se, que, geralmente, o modelo e programas escolares obedecem a uma política que não valoriza ou potencializa as formas culturais da juventude, como veículo de comunicação de suas visões de realidade, como algo significativo para o aluno.

De certa forma, pela habilidade ou capacidade de percepção, os organismos realizam escolhas pela necessidade de pontos de referências e dar estabilidade à sua existência, rejeitando, de alguma maneira, aquilo que lhe dizem que devem ou não devem conhecer, até gerar o inesperado, o supostamente oposto, para subverter o seu processo ou a sua própria história.

Podemos, aqui, fazer conexão ao que Morin (1991) nos fala sobre a possibilidade de expressão de *desvios* local ou provisória, pressupondo-se uma alteração de *imprinting* e de normalização. Todas as determinações socioculturais convergem, para aprisionar o

¹³⁷ VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 25.

conhecimento num multideterminismo de normas, proibições inflexibilidades, bloqueios. Essa ação gera o conformismo cognitivo, ou maior que o conformismo, um *imprinting* cultural, “cunhagem matricial que dá estrutura ao conformismo, e há uma normalização que o impõe”.¹³⁸

O *imprinting* é um termo que o etólogo Konrad Lorenz propôs, para traduzir a marca imposta pelas primeiras experiências dos animais. Esclarece Morin, que do mesmo modo há um *imprinting cultural* que marca os humanos, inscreve-se cerebralmente desde o nascimento como registro da cultura, passando pela familiar, depois pela cultura escolar, prossegue nos espaços de atuação dos sujeitos e marcam, irreversivelmente, o indivíduo, quanto ao seu modo de conhecer e agir.

Coloca Morin (1991)¹³⁹ que a normalização com seus subaspectos de conformismo exerce uma prevenção contra os desvios e elimina-o, quando ele se manifesta, mantendo e impondo normas sobre o que é importante, válido ou inadmissível, verdadeiro, errôneo etc; indica limites que não podem ser ultrapassados, as palavras que não devem ser ditas, os conceitos que devem ser descartados e, complementando, diríamos, limitando o corpo e seus elementos, seus gestos e comportamentos.

Toda a forma da vida se mantém pelo contínuo exercício do movimento. O movimento acontece para manter e atualizar a forma, para que ela mantenha sua integridade. “O gesto impróprio termina por apagar a forma própria do corpo como um todo”.¹⁴⁰

O organismo busca formas próprias e particulares, para garantir a sua contínua evolução, até mesmo acomodando-se, fragmentando-se, ausentando-se, negociando com o ambiente. Do ponto de vista evolutivo, “qualquer gene que se comporte de modo a

¹³⁸ MORIN, Edgar. *Determinismos culturais e efervescências Culturais*. IN *O Método IV*. Portugal, 1991, p. 24-25.

¹³⁹ IBID: p. 26

¹⁴⁰ BERTAZZO, Ivaldo. *Cidadão Corpo: Identidade e Autonomia do Movimento*. São Paulo: Summus, 1998:, p.39

aumentar sua própria probabilidade de sobrevivência, tenderá a sobreviver”¹⁴¹.

Assim, encontramos nos sujeitos da pesquisa, em uma boa parte do grupo, corpos que demonstravam fora de contato com realidades simples e físicas. A narrativa de sua movimentação apresentava no que foi possível observar, em muitos do grupo, um potencial interdito. Evitavam ou bloqueavam o fluxo dos sentimentos e, dessa forma, para adaptabilidade ao ambiente, criam-se tensões na musculatura das diversas áreas do corpo, bloqueando a fluência dos movimentos. Um estado corporal resultante da internalização da cultura escolar, uma reconstrução interna, criada pelos relatos imagéticos da relação entre o corpo e ambiente.

Morin considera que o ser humano que é complexo, vive o paradoxo de ser o indivíduo mais autônomo e o mais subjugado, concentra em si um misto de autonomia/liberdade e heteronímia, isto é, para tornar-se sujeito, a partir das dependências, como estratégia, (de certa maneira), necessita ou tolera a família, a escola, a cultura, a sociedade).

O corpo humano é um *lugar* em que todas as formas de repressão terminam por ser reguladoras, Foucault em sua obra *Vigiar e Punir* (1987) já nos mostrava isso. Todo nosso comportamento não passa de um processo de equilíbrio do organismo com o meio. Quanto mais simples e elementares são as nossas relações com o meio, tanto mais elementar é o transcorrer de nosso comportamento.

O estar separados, o estar em silêncio, o estar sentados na sala de aula, exigência de uma disciplina da estrutura da escola, sem trânsito livre de expressão, de produção criativa para agir, sentir e se expandir, os tornam “corpos dóceis” (Foucault 1987), dão-lhes distanciamento dos seus próprios corpos; mas, ao mesmo tempo, por necessidade

¹⁴¹ DAWKINS, Richard. *O Gene Egoísta*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1979, p.58.

organísmica de transformação, num impulso de interação, fazem barulho, gritam, falam, todos ao mesmo tempo, sem ouvir e escutar, batendo nas carteiras, é a maneira encontrada para se expressarem e rejeitar aquilo que lhe oferecem.

Como chama atenção Dennet, 1997¹⁴² “nossos corpos ainda têm algum poder de decisão ou de qualquer modo, algum poder para rebelar-se quando vão contra aos sentimentos da ‘política do corpo’ ”.

Possuímos uma quantidade de energia em nosso corpo e, é na ação que essa energia se distribui, por vários segmentos musculares. Uma das funções da motricidade humana é otimizar a quantidade dessa energia, na corrente da musculatura de todo o corpo.

Por outro lado, vale observar que a socialização não consiste em ajustar as condutas humanas às normas sociais, o equilíbrio da pessoa só pode ser pensado pela e na relação com os outros. É nesta relação com tudo e com todos que nos rodeia que o homem se realiza e constrói essa socialização. O corpo é um sistema aberto. O ser humano busca preencher suas carências na relação com o mundo, com as coisas, as pessoas, os objetos. Qualquer ação do sujeito é parte do seu mundo, de suas abstrações e construções dessas relações, portanto são parte dele, é real e concreta.

De certo, esses corpos/sujeitos apontam a necessidade de se atualizar. Os estímulos da contemporaneidade também interferem nesse corpo. A presença da tecnologia, por exemplo, no nosso dia a dia, interfere não apenas em nossa percepção, como a nossa relação com o mundo. A velocidade das mudanças é um fator que também interfere no corpo/tempo/espço.

Essa relação fica clara no comportamento dos alunos, geralmente quando o espaço é permissivo, saem da sala correndo, gritando, expandindo-se e golpeando o espaço, chutando, atropelando-se uns com os outros, com movimentos fortes, penetrando o espaço.

¹⁴² DENNETT, Daniel. *Tipos de Mente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997, p.74.

Para alcançar o espaço livre, tal impulso de interação, torna-se invasivo e agressiva. “A autodefesa orgânica comporta a utilização de uma estratégia do acaso para encontrar o anticorpo adequado”.¹⁴³

A sensação causada evidenciava que era preciso aproveitar aquela unidade mínima de tempo, acelerando para aquele encontro supostamente livre, fora daquele espaço permitido, entre olhares com focos diretos, prontos para disciplinar, colocar “ordem”, impedir a livre expressão, cercear aquele fluxo contínuo de movimento, prazeroso sentimento de liberdade.

Dito em outras palavras, os movimentos que realizamos, a sua estruturação encontra-se em nossas bases sensoriais e estão associados às nossas necessidades de sobrevivência, aos desejos humanos, aumentando ou diminuindo a sua carga expressiva. O corpo humano busca maneiras e formas próprias para a sua adaptação ao meio, a viver cada acontecimento, aumentando e complexificando cada vez mais sua capacidade adaptativa.

Podemos, também, recorrer a Dennett (1997:122), que afirma: “um agente enfrenta o seu meio ambiente com seu repertório corrente de habilidades perceptuais e comportamentais”, portanto com suas possibilidades e mecanismos possíveis para manter-se vivo, de querer viver e isso supõe a emergência de liberdade. Parte da criação da sua própria história, que o criou e reflete sobre as estratégias e formas de conseguir o que deseja.

O ADN, constituinte básico dos genes, auto reproduz-se, combina-se, gerando o novo a partir do mesmo. O que importa é extrair do tempo mais “instantes” possíveis, essa é a corrida veloz, evolutiva da contemporaneidade, que exige mutações, transformações e *agoras* possíveis. “O rio ADN corre através do tempo não do espaço. É o rio de informação, um rio de instruções abstratas para construção dos corpos, não um rio de corpos sólidos”¹⁴⁴.

¹⁴³ MORIN, Edgar. *O Método II: a natureza da natureza*. Portugal: Europa-América, 1980, p.147

¹⁴⁴ DAWKINS, Richard. *O rio que saía do Éden: uma visão darwinista da vida*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996, p.17.

Portanto, qualquer ação do sujeito é parte do mundo e reflete esse mundo a partir de suas abstrações e construções corporais/mentais. Essas imagens são parte dele, portanto o seu sentir é real e concreto.

A relação/interação com o outro

Outro aspecto observado, apesar de contarmos com estudantes, colegas da mesma escola, as aulas realizadas no próprio espaço escolar desses alunos começaram a se conhecer ou ter um convívio direto e maior integração, na oficina de dança.



A relação conflituosa do corpo desses adolescentes com o outro, aspecto claramente observável inicialmente nos trabalhos de dança em duplas, trios, em pequenos grupos. Dois corpos que não dialogavam, apesar da mesma referência.



Relações de atrito, com movimentos abruptos, tensos em direção direta ou indireta, mostrando um estado emocional do corpo que lhes controlava a capacidade de sentir e perceber o seu próprio corpo e o corpo do outro.

Foto: Equipe pesquisa

Já dizia também Laban, “que cada tensão do movimento é expressão viva de um sentimento correspondente e todo estado emocional coincide com uma tensão corporal muito definida”¹⁴⁵.

A Relação/interação com o espaço

A corporeidade dos sujeitos/alunos refletiam a espacialidade e a linearidade desse ambiente. Demonstrada na relação conflituosa e rejeição na relação do corpo com o chão, na falta de localização espacial, noção de direção e orientação espaciais. “*Observo que eles*

¹⁴⁵ LABAN, Rudolf, apud. FERNANDES, Ciane, 2000, p. 30-31

ficam conturbados no espaço”. (diário de Thaise –monitora auxiliar da pesquisa).

Porém observávamos que o livre exercício de curiosidade desses adolescentes mostrava-se restringido. O fluxo da curiosidade e ação, faculdade mais expandida e viva durante a infância e a adolescência são inibidos e, dessa forma, apresentavam indisposição em descobrir novas possibilidades de movimentar-se no espaço, demonstrando uma certa passividade, outro aspecto observado, comum a outros tantos alunos do grupo, inicialmente.

Limitados num cotidiano que subliminarmente impede a sociabilidade, a sensibilidade, inibe a percepção e interações. É preciso interagir no mundo imprevisível e desconhecido e esse mundo é, na verdade, nosso cotidiano, a natureza, o convívio com o outro, que vai ensinar ao aluno/sujeito a avaliar, experimentar e ser capaz de tomar decisões; tomar consciência dele mesmo e de suas emoções.

As representações são criadas sob o controle de representações dispositivas, distribuídas por um grande número de *córtices de associação* que, em nível inconsciente, redes no córtex pré-frontal reagem automaticamente e involuntariamente. Essas disposições adquiridas incorporadas são a sua experiência única das relações individuais e particulares (Damásio 1996)¹⁴⁶. O fato é que nossos sistemas de controle permitem que nossos corpos abriguem muito da sabedoria que nós exploramos, no decurso das tomadas de decisões do dia a dia.

As *reações* funcionam como *meios de regulação biológica*, que buscam dar estabilidade para a existência do organismo, respondendo a certos tipos de estímulos responsáveis para a sobrevivência. A tendência à reação é um reflexo, mecanismo biológico operando pela sobrevivência; como diria Piaget (1985), são possíveis subordinados a uma lei necessária.

¹⁴⁶ op.cit. *O erro de Descartes*, p. 165

Essas mudanças provocadas no corpo, segundo Damásio (1996), encontram expressão como imagens mentais, organizadas num processo de pensamento e envolvem uma infinidade de aspectos de sua relação sobre uma situação atual e as conseqüências para si e para os outros. Sabemos que nós vivemos graças a modelos internos.

Como já foi explicitado no corpus deste estudo, ao longo da evolução, os organismos adquiriam meios de responder a certos estímulos, mais úteis para a sua sobrevivência. Há certos tipos de situações que exigem certos tipos de *reações*. No entendimento evolutivo, nada é pré-determinado; ação e reação relacionam-se por associação, devido a pressões e coações imediatas ao organismo/corpo, não surgem do nada, como supunha a concepção cartesiana.

Esses sujeitos estavam habituados a mover-se, de maneira limitada, com um corpo habituado a responder às ordens que não eram produzidas pela sensibilidade. O corpo neste espaço é objeto de impedimentos à sua livre expressão e, sobretudo, à sua integração e possibilidades acessíveis, sempre interdita.

Essa atitude, inevitavelmente, inibe progressivamente a curiosidade sensorial de natureza biológica da criança/adolescente, que a direciona à aprendizagem, à criação, aos mecanismos que lhes garantem acesso à informação, em direção ao desenvolvimento de suas potencialidades, de sua autonomia/liberdade e de percepção e sensibilidade ao meio.

Podemos constatar que esses adolescentes se identificam numa mesma situação, que por caminhos adversos e imprevisíveis buscam os mesmos objetivos: sobreviver, existir, dar continuidade ao seu projeto humano, à sua condição humana, como sujeitos no mundo, com suas possibilidades, com seus possíveis; a desordem é inibida, em meio à ordem absolutizada do sistema escolar. A regularidade/ordem existe sim, mas não gratuitamente, como afirmava a ciência clássica. As coisas estão aí organizadas no mundo, dessa maneira, ou de outra maneira.

O conhecimento está naturalmente ligado à vida e a ação de conhecer está simultaneamente nas ações biológicas, cerebrais, culturais, sociais, históricas e abrange características existenciais, subjetivas e objetivas, sem dissociá-las da emoção (Morin, 1980). Acreditamos que a dança encontra-se nessa rede de ações, presente na constituição do indivíduo, em direção ao conhecimento de si para si mesmo e do/para o mundo, revelando e re-elaborando informação pela interação, mediada pela corporeidade. Portanto, o que está em *jogo* na educação contemporânea é colocar as estratégias “inatas/instintuais” de sobrevivência, em função da inteligência.

Temos, então, que a capacidade de aprender está ligada ao desenvolvimento das competências inatas do indivíduo em adquirir conhecimento. Mas é preciso a intervenção externa para acioná-las, que levem o indivíduo à criatividade e usá-las no seu cotidiano, estendendo-se ao seu meio ambiente. E esse conhecimento, a partir de si para si e para o outro, é também possível e acessível, através da ação estratégica da dança.

DA INTERAÇÃO À ORGANIZAÇÃO/EXPRESSÃO: DANÇA

À Guisa de uma Conclusão

A partir dos anos 50, a Biologia com os seus avanços, esclarece-nos que a originalidade da vida não estava na sua matéria constitutiva, mas na sua complexidade organizacional. O princípio organizador, segundo Morin em o Método I (1977), nasce dos encontros aleatórios na relação da desordem com a ordem, que gera transformação ou mudança de forma. Basta olharmos para a história evolutiva, para confirmarmos esse princípio organizador, que desemboca em um universo de sistemas, ou organização.

O jogo dessa relação entre ordem e desordem comporta em si, por um lado, a idéia de um processo aleatório de ganhos e perdas, obedecendo regras, imposições e elaborando configurações; por outro lado, as infiltrações da desordem dos encontros, das interferências, das contaminações no seio dos fenômenos organizados, emergem uma qualidade nova, ou

seja, uma mudança de forma, uma transformação na ordem. Portanto, na visão moriniana, a ordem e a organização são inconcebíveis sem interações.

Vale observar que a organização não é a desorganização no sentido inverso. “A organização é a disposição de relações entre componentes ou indivíduos, que produz uma unidade complexa ou sistema, dotada de qualidades desconhecidas ao nível dos componentes ou indivíduos”, segundo Morin em o Método I, 1977, p.101. São as *emergências*, ou seja, qualidades novas que só aparecem quando o sistema se constitui.

Nesse sentido, verificamos que o grupo de alunos se constituiu em um todo complexo. Longe de constituir a somatória das partes, o todo constitui o conjunto que se mantém funcionando, graças ao funcionamento das unidades das partes e das relações que se estabelecem entre si.

A ordem se construiu e se estabeleceu, nas interações da própria ordem e desordem. O grupo de alunos pesquisados mostravam, inicialmente, certa confusão entre eles, aparentemente dispersos ao acaso, sem objetivos. A forma como se apresentavam parecia não ser possível realizarmos qualquer trabalho ou atividade, em meio a tal sistema de organização.

O primeiro dado que nos chama atenção, no ir e vir das partes ao todo e do todo às partes, no desenvolvimento das atividades na aula de dança, foi verificarmos que em meio ao processo, alguns alunos se envolviam nos trabalhos, enquanto outros continuavam dispersos, aleatórios, desligados, sem integrar-se ou com aquele comportamento desviante.

A ordem do grupo aconteceu na sua evolução temporal. Dificilmente, do jeito que estavam organizados, isso seria possível; pela falta de habilidades, de percepção, dificuldade de coordenação motora, de organizarem-se espacial e temporalmente, insuficiência de interações entre os próprios sujeitos, da própria motivação e de perspectivas, de sensações não despertadas na relação com a qualidade dos seus movimentos.



No decurso das oficinas, os alunos passaram, gradativamente, a formar um grupo com interesse comum. Os exercícios de estruturação do espaço ensinaram ao aluno a situar-se num grupo, a trabalhar em duplas, em trios, a orientar-se no espaço, em deslocamentos em várias direções. As relações em sala de aula ganham uma nova qualidade. Talvez por terem adquirido ou melhorado a coordenação espaço-temporal, através das aulas de dança, enriquecido as interações sociais, aguçado a sensibilidade, permitindo que o aluno fixasse a atenção dentro do grupo.

Prosseguindo essa evolução, durante o processo das aulas de dança, organizavam-se em grupos, elaboravam seqüências de movimentos juntos, compartilhando o conhecimento. A princípio, eram desligados, provocativos, desconcentrados e não se integravam, passaram a trabalhar e decidir em grupo, respeitando as escolhas individuais. Parecem identificar a necessidade de negociar e cooperar em grupo e de produzir/criar, no sentido gestáltico¹⁴⁷ – poiesis – criação do ser, novas construções de corpos, novos corpos.



Foto: Equipe da Pesquisa

Os alunos mostravam-se envolvidos com a dança, já se integravam nos trabalhos, experimentando e transitando elementos da improvisação para a composição e surpreendem ensaiando a coreografia em horário extra, sem a presença da professora. Percebeu-se uma crescente evolução e organização coletiva. A dança proporcionou-lhes estabelecer outras relações com seus corpos, criar sentidos e valores, sentindo, pensando e fazendo.

¹⁴⁷ Gestáltica, do alemão Gestalt, teoria psicológica surgida na Alemanha segundo a qual um fenômeno não pode ser analisado pela dissecação de seus elementos, mas sim, por uma visão de conjunto, no qual todos os elementos são solidários. (Costella, 1997, p. 20).

A sobrevivência do grupo

Podemos analisar que, na aparente desordem, há uma coerência no comportamento do grupo de 20 alunos e, dos 12 alunos que finalizaram o processo, de extrema complexidade: a probabilidade de aproveitamento das oportunidades, durante as vivências e experiências com a dança. Parecem desligados, mas entram no jogo.



Na verdade, o que ele assimilou, apreendeu, é particularmente seu e ele utiliza à sua maneira e do seu jeito. O interessante é que, segundo Damásio em *O erro de Descartes* (1996:211), conseguir sobreviver coincide em conseguir reduzir os estados desagradáveis do corpo e atingir estados “homeostáticos”, isto é, estados biológicos funcionalmente equilibrados.

O sistema interno encontra-se inerentemente predisposto a procurar o prazer e é provável que esteja pré-sintonizado, para alcançar esses objetivos, em situações sociais: no conjunto de circunstâncias externas que abrange os objetos, o meio ambiente físico e os acontecimentos, em relação aos quais os indivíduos devem agir; opções possíveis de ação; possíveis resultados futuros (prazerosos) dessas ações que acompanham a opção.

Então pudemos constatar que todos os sujeitos realizavam suas ações pelo desejo de dançar, porém, por vezes, não seguiam a ordem estabelecida. Geralmente, mudávamos a rota, a direção e seguíamos as indicações dos alunos, articulando simultaneamente a ordem e a organização, dando seguimento ao jogo das interações.

Ao solicitarmos, por exemplo, uma colagem de movimentos, conteúdos assimilados pelos alunos e extraídos do processo, para a criação de seqüências e organizá-las no espaço, divididos em grupos. Alguns tentam realizar o trabalho, mostrando interpretação individual, buscando sua própria forma de expressão, influenciado pela sua

emoção; outros grupos construíram suas seqüências baseadas em movimentos Funk e do Axé Music, padrões de sua cultura. Vimos, então, um mesmo sistema englobando a unidade, dentro da diversidade.

Do encontro entre os componentes do grupo, surge o imprevisível, porém nos três grupos, no sistema que participavam, encontramos coerência no conjunto: assimilação e organização do conhecimento trabalhados na dança: organização criativa de seus elementos – movimento/forma, espaço-tempo; criação de movimentos, articulação entre os componentes do grupo, concentração, envolvimento com responsabilidade e prazer no que estavam produzindo/criando dança e dançaram - um princípio de organização.

Através das diversas técnicas corporais que pudemos transitar com os alunos, eles apreenderam, assimilaram e perceberam os seus corpos, tendo a consciência de que seu corpo tem um peso, que suas partes se articulam, que seus músculos se alongam e se contraem, que o corpo se equilibra, uma infinidade de possibilidades.



Neste caso, estamos tentando, também, avaliar as capacidades de um conjunto simples que representa muito mais que a simples soma de



suas capacidades individuais. Do encontro com outros elementos do grupo, puderam mudar o comportamento e emergir novos resultados, tendo a possibilidade de realizar trocas simbólicas no campo cultural.

Sabemos que “para que haja uma relação entre dois, é preciso que, em algum plano, haja parte comum: seja porque os dois elementos em relação se tornam semelhantes, sejam porque se tornam complementares. Um percebe o outro como semelhante”¹⁴⁸.

¹⁴⁸ BERTAZZO, Ivaldo. *Cidadão Corpo: Identidade e Autonomia do Movimento*. São Paulo: Summus, 1998, p.20

A dança promove o desenvolvimento do indivíduo a partir do seu processo organizado, de suas características e identidade. A experiência com o trabalho de dança oportunizou aos alunos o exercício de organização e construção de um significado estruturado, em forma individual e coletiva.

Dessa maneira, numa perspectiva estética mais ampla, a dança facilitou aos adolescentes sujeitos da pesquisa a consciência de si mesmo, o conhecimento de suas emoções, o sentimento de pertencer a um grupo construindo/criando juntos, evoluindo, ou seja; sentindo/pensando/agindo. Uma integração e reorganização, como ser individual e social, construindo cultura, assumindo formas mais socializadas, abrindo-se para a cooperação e a comunicação. Surge, como uma necessidade de estabelecer uma correspondência entre si mesmo e o ambiente – o mundo exterior, validando a hipótese de que a dança é uma estratégia para revelação e reelaboração do corpo, no ensino público fundamental.



O trabalho com dança para os educandos, tornou-se um meio privilegiado de conhecimento, de ajudar na afirmação de si próprio, a elevar sua auto-imagem, sua auto-estima, a equilibrar-se em seu ambiente, a modificar, orientando-se para aspectos mais artísticos, éticos e estéticos.



Foto: Equipe da pesquisa



Pudemos constatar que, apesar do corpo reprimido, construído sob imposições, normas absolutizadas, é possível uma reorganização, uma reelaboração e mudanças significativas. Ao se procederem as oficinas de dança, configurando-se em um espaço de liberdade, para manter e desenvolver as possibilidades de descoberta, de criação, de imaginação do adolescente, embotadas, em sua grande maioria, pelo sistema de educação atual, foram se revelando capacidades singulares e expressivas.

Como todas as organizações vivas: irreversibilidade de um fluxo energético e possibilidade de organização, sobretudo pela auto produção de si mesmo, numa complexificação crescente.

A falta de uma concepção, embasamento teórico do que seja a arte/dança, fica sempre um hiato, um vazio, apenas enfocando-se a beleza. A arte, então, não resulta em produto social, não está inserida no contexto político educacional.

Interessa, portanto, a esse estudo a possibilidade de ampliar, evidenciar e chamar atenção para o que a arte/dança pode ter como resultado social, que produto ela pode resultar para o homem na sociedade. Foi possível visualizarmos essa pesquisa como um condutor social, com um resultado produtivo, positivo nesse ambiente sociocultural, no qual foi estudado. Buscou o mérito de chamar a atenção para o problema.

Por muito tempo, o homem não participa do processo de criação, perdeu a identidade, anulou-se enquanto ser, enquanto gente. A pessoa excluída fica “acoada” ou fica agressiva. O excluído não existe para a sociedade. Através da arte, a pessoa é reconhecida e se reconhece, sai do anonimato. Parece que a arte atinge mais forte, trazendo à tona muita coisa.

A pessoa consegue ver valor nela própria, reelaborar corpo/pensamento, sentir que pode realizar, criar, produzir enfim, perceber que tem inteligência. A chave é a valorização desses estudantes e a dança proporcionou isso, ajudou aos adolescentes a reconhecerem-se, sair do anonimato, criando um clima de humanização.

Esse corpo necessita de uma intensa experimentação no espaço e dentro de si mesmo, em planos e níveis diferentes, para refinar seu universo intelectual, seu cérebro. No caso dos adolescentes, participantes da oficina, com suas igualdades e diferenças, com seus aspectos objetivos e subjetivos, revelaram e re-elaboraram como corpos conscientes em processos de criação e significados.

Na verdade, a dança promoveu um espaço para que o adolescente buscasse suas possibilidades e conseguisse superar-se. A dança tomou o aspecto de um verdadeiro compromisso, preliminar, confirmando que a dança no ensino público fundamental é uma estratégia viável e acessível, para transformações e novos desenvolvimentos.

Com isso, queremos chamar atenção para o que hoje se chama de educação na escola pública. A educação significa uma parte reduzida do que a palavra, mesmo etimologicamente, sugere: nem educação dos sentidos, nem educação das emoções, nem educação dos movimentos e muito menos educação para a cidadania, para que a criança/adolescente possa se sentir efetivamente um habitante desse planeta. Transmitir não um mero saber, mas, como nos ensina Morin (2001), uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver e favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.

Na história humana, o ritmo da evolução cultural superou o da evolução genética, biológica. Sem dúvida, a seleção natural desempenhou um grande papel, chegamos a espécie *hominídea*, desenvolvendo novas potencialidades, abrindo o cérebro para novas dimensões pela interação com o meio ambiente.

A espécie humana continua passando por mudanças, co-evoluindo, graças à maneira de absorver os elementos do meio e estabelecer trocas com ele, com as coisas e as pessoas. Conseguiu ampliar o grau de experimentação acessível ao *homo sapiens*.

Tudo indica que vivemos um momento de superação, pelo menos do ponto de vista do conhecimento sobre o ser humano que, se utilizado no dia a dia escolar, poderá provocar mudanças surpreendentes, especialmente na atuação dos professores e dos sentimentos das crianças/adolescentes, em relação ao ambiente em que convivem, abrindo a possibilidade para que seja revista, especialmente, a abordagem metodológica e filosófica que a escola pública faz ao corpo e, conseqüentemente à dança.

Pensamos que a introdução efetiva da Arte/dança no processo educacional, da rede pública de ensino, representará um salto de qualidade nesse ambiente sociocultural, ampliando a faculdade dos alunos de perceber as suas emoções, suas próprias transformações, podendo seduzi-los, fasciná-los pelas suas próprias criações.

A dança lida com experiência de diversidade, possibilidade do múltiplo e de identidade, tornando-se uma ferramenta eficaz para mudanças e, portanto, um fundamental na educação. Por outro lado, pode nos ensinar a assumir a viver a parte poética de nossas vidas, possibilitando ao educando criar sentidos e valores, que fundamentem sua ação no seu ambiente, de modo que haja coerência entre o sentir, o pensar e o fazer. Uma educação que permita uma maior sensibilidade com seus mundos, conectando dialógica e dialeticamente razão e emoção. Nesse caso, a dança permite essa conexão .



Parece ser o que Einstein¹⁴⁹ falava que “não basta ensinar ao homem uma especialidade, porque se tornará assim uma máquina utilizável e não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente ‘correto’ ”.

Tentando finalizar as atividades e resultados obtidos, observados, não pretendemos que as explicações aqui tornadas públicas, sejam tomadas como verdades absolutas. Esta é uma verdade transitória, relativa e possível, em uma relação imediata com um universo entre observador e observado, focado num contexto em um determinado tempo e espaço, confirmando a hipótese levantada nesse trabalho.

¹⁴⁹ IN Coleção O Pensamento Vivo. Martin Claret Editores

Assim, esse trabalho torna-se uma abertura para reflexões. Um olhar mais atento e compreensivo sobre a *corporeidade* do sujeito/aluno, suas construções, revelações e reelaborações de conceitos e significados, na rede pública de ensino.

Vislumbramos esse ambiente um espaço de trocas simbólicas, de trocas culturais, construindo processos de criação de significados, como se configurou o espaço da dança nessa pesquisa: uma abertura para a realização de trocas simbólicas no campo cultural e o aluno construtor de práticas significativas, revelando e re-elaborando o corpo, como corpos individuais e sociais.

A perspectiva da dança no ensino público fundamental, aqui apresentada, representa um instrumento possível de mudanças, uma estratégia evolutiva nesse ambiente sociocultural, levando-nos à conclusão da confirmação da hipótese por nós levantada, que a dança é uma estratégia possível para revelação e reelaboração do corpo no ensino público fundamental, se configura em um ponto de partida, ou mesmo... o regresso ao começo.



Foto: Equipe da pesquisa

Referências Bibliográficas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

- BRUHNS, Heloisa Turini (Org.). *Conversando sobre o corpo*. Campinas, S.P: Papyrus,1989.
- BARBOSA, Ana Mae T.B. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo : Cultrix, 1995.
- _____. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo:Cortez,1989
- _____. *História da Arte Educação no Brasil*. S.P:Perspectiva,1978.
- BERTAZZO, Ivaldo. *Cidadão Corpo: Identidade e Autonomia do movimento*. São Paulo: Summus, 1998
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que é Educação*. 33^a ed. São paulo: Brasiliense, 1995.
- COSTELLA, Antonio F. *Para Apreciar a Arte: um roteiro didático*. São Paulo: Editora SENAC; Campos do Jordão: SP: Editora Mantiqueira, 1997.
- DAMÁSIO, Antonio R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das letras, 1996.
- _____. *O Mistério da Consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DARWIN, Charles. *A expressão das emoções no Homem e nos Animais*; introdução Konrad Lorenz. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979. v. 7
- _____. *O Rio Que Saía do Éden: uma visão darwinista da vida*. Rio de Janeiro: Rocco,1996.
- DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. São Paulo: Papyrus, 1994.
- DENNETT, Daniel C. *Tipos de Mentes*. Rio de Janeiro: Rocco,1997.
- DUARTE JR, João Francisco. *Por que arte-educação?* 10^a ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- DUARTE, Maria de Souza. *A Educação pela Arte: o caso Brasília*. Brasília: Thesaurus, 1983.

- FARO, Antonio José. *Pequena História da Dança*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1986.
- FELDENKRAIS, Moshe. *Consciência Pelo Movimento*. v.5. São Paulo: Summus, 1977.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. *Metodologia do Ensino de Arte*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, João Batista. *De corpo e alma*. São Paulo: Summus, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FOULCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987
- FUX, Maria. *Dança Experiência de Vida*. v.15. São Paulo: Summus, 1983.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1989.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, Pensar, Agir: corporeidade e educação*. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- GREINER, Christine. *Por uma dramaturgia da carne: o corpo como mídia da arte*. In: BIÃO, Armindo (Org.). *Temas em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade*. São Paulo: Salvador: GIPE-CIT, 2000.
- _____. *Corpos em Crise, uma In-tradução*. IN: BIÃO, Armindo (Org). *Revista Repertório: Teatro e Dança*. Ano 2, Nº 2, 1999.2.
- _____. *Butô: pensamento em evolução*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1994.
- GARAUDY, Roger. *Dançar a Vida*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1973.
- GASC, Jean-Pierre. *La prodigieuse aventure de notre corps*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1981.
- GHIRALDELLI Jr. (Org). *Infância Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- _____. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991
- GIROUX, Henry. *Praticando estudos culturais nas faculdades de educação*. IN: SILVA, Tomaz T. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUATARRI, Félix e RONILK, Suely. *Micropolítica: cartografia do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KATZ, Helena. *A dança é o pensamento do corpo*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC, 1994. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). PUC: SP.,1994.

KELEMAN, Stanley. *Corporificando a experiência: construindo uma vida pessoal*. São Paulo: Summus, 1995.

LE BOULCH, Jean. *Educação Psicomotora: psicocinética na idade escolar*. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARQUES, Isabel. *A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Pulo, 1996.

_____. *Ensino de Dança Hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez,1999.

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas*. In: SILVA, Tomaz T. da. (org). *Alienígenas na sala de aula*. 1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MIRANDA, Regina. *O Movimento Expressivo*. Rio de Janeiro: FUNARTE,1979.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

_____. *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. & Le Moigne, Jean-Louis. *A Inteligência da Complexidade*. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis Ltda, 2000.

_____. *Complexidade e ética de solidariedade*. In: CASTRO, Gustavo de. (Org). *Ensaio de Complexidade*. Porto Alegre; RS: Sulina, 1997.

_____. *Epistemologia da Complexidade*. In: SCHNITMAN, Dora. (Org). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. P. Alegre: Artes Médicas, 1996, p.274 – 289.

_____. *Método IV. As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização*. ed.nº106063/5706. Portugal: Publicações Europa América Ltda, 1991.

_____. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 1ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. *O Método II: a natureza da natureza*. 2ª ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1980.

_____. *O Método I: a natureza da natureza*. 2ª ed. Portugal: Publicações Europa-América Ltda, 1977.

_____. *O Paradigma Perdido: a natureza humana*. 4ª ed. Portugal: Publicações Europa América, Ltda.1973.

NACHMANOVITCH, Stephen. *Ser Criativo*. São Paulo: Summus,1993

PENA-VEGA, Alfredo (ORG). *Edgard Morin: Ética, Cultura e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

PORCHER, Louis. *Educação Artística: luxo ou necessidade?* 3ª ed. São Paulo: Summus, 1982.

SAMPAIO, Sonia M. Rocha. *O Corpo No Cotidiano Escolar: ou a miséria da pedagogia*. Tese de Doutorado em educação pela FACED. Salvador, Ba; FACED/UFBA, 1997.

SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e Formação de Professores*. 1ª ed. São Luís: EDUFMA,2000

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Alienígenas na sala de aula*. 1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria Cultural e Educação: Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SIMON, Roger I. *A Pedagogia Como Uma Tecnologia Cultural*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org). *Alienígenas na sala de aula*. 1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TAYLOR, Sherry B. *Dança em uma época de crise social: em direção a uma visão transformadora da dança-educação*. In: Revista comunicação e artes, 1994.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001

_____. *Psicologia da Arte*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes,1999.

_____. *A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* São Paulo: Martins Fontes,1989.

ANEXO

ANEXO 1

A EXPERIÊNCIA COM O ADOLESCENTE NO ENSINO PÚBLICO FUNDAMENTAL

Campo de Observação do Grupo Pesquisado na Rede Pública Estadual de Ensino nas Oficinas de Dança

A experiência realizada com um grupo de 20 adolescentes, composto de rapazes e moças do ensino fundamental da rede pública de ensino, possibilitou um importante campo de observação e verificação da hipótese levantada nesta pesquisa.

Pudemos constatar que apesar do corpo reprimido, construído sob imposições, normas absolutizadas, é possível uma re-organização e mudanças significativas. Ao se proceder as oficinas de dança, configurando-se em um espaço de liberdade para manter e desenvolver as possibilidades de descoberta, de criação, de imaginação do adolescente, embotadas, em sua grande maioria, pelo sistema de educação atual, foram se revelando capacidades corporais singulares e expressivas.

As oficinas objetivaram a vivência do corpo cinestésico, não sendo aplicadas técnicas e configurações específicas de dança. Trabalhamos sempre no sentido de experimentar as possibilidades e potencialidades do movimento do corpo do aluno, dando ênfase aos processos de criação. A partir desse procedimento foi possível observar e construir indicadores que norteavam os rumos a serem seguidos durante todo o processo.

Os quadros que apresentamos no Anexo 1, são demonstrativos desse processo e representam metodologicamente o conteúdo desenvolvido e a desenvolver posteriormente. É importante ressaltar, ainda que, as características observadas no diagnóstico dos referidos quadros tenham sido uma constante, foram se transformando ao longo das aulas de dança, das situações propostas e atividades desenvolvidas.

O quadro de número 1, refere-se ao trabalho técnico corporal, especificamente a consciência corporal necessário para a mobilização articular e ampliação do movimento. Os quadros seguintes, de números 2 e 3, dedicam-se aos elementos da dança: forma-movimento-tempo-espço ou seja, o que/quem se move, como se move e onde se move.

Vale observar que durante as oficinas esses segmentos não foram trabalhados em etapas estanques, nem tampouco em planos fixos, mas entrelaçados, solidários, para que a experiência da dança fosse vivida de forma integrativa e globalizadora, portanto trabalhados como um todo. O detalhamento é apenas por necessidade de sistematização. Os conteúdos foram vivenciados integrados e o resultado obtido visto como um produto único: a dança.

OFICINAS DE DANÇA

O GRUPO:

Sensibilização
Integração
Socialização

CONSCIÊNCIA CORPORAL/ PRÍNCIPIOS TÉCNICOS

Partes do corpo
Corpo como um todo articulável
Alinhamento postural/ eixo postural
esquema corporal
Peso Corporal / Transferência de Peso/ Equilíbrio
Pontos de Apoio
Queda e Recuperação
Balanços
Saltos
Qualidade do Movimento

ELEMENTOS DA DANÇA

Espaço: Pessoal/grupal/social
Direções em relação ao corpo e ao espaço físico
Dimensões / Metades / Níveis
Distância
Extensão
Foco
Projeções – trajetórias com e sem deslocamento
Organização espacial (composição-coreográfica)

Tempo: Percepção Rítmica
Andamento
Pausa

Forma: Gestualidade
Meu corpo e o Corpo do outro
Desenho Espacial

Movimento: Fatores do Movimento – peso/tempo/espaço/fluência

CRIAÇÃO: Improvisação dirigida e a partir de estímulos diversos: Contato
Improvisação; Ampliação/Redução do movimento
Processo Criativo – Construção de Células de Movimentos; Colagem de
Sequências de Movimentos; Composição/Coreografia.

APRECIÇÃO: Trabalhos dos próprios alunos em classe e Vídeos de dança de estilos diferentes.

ANEXO 1
QUADRO 1
CAMPO DE OBSERVAÇÃO DO GRUPO PESQUISADO – ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

O CORPO		INDICADORES (trabalhados e à trabalhar)
TRABALHO TÉCNICO CORPORAL		
<ul style="list-style-type: none"> • PARTES DO CORPO 	<p>Sem conscientização das possibilidades de movimento das partes segmentárias dos membros superiores e inferiores.</p> <p>Mobilidade do eixo corporal</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Trabalhar conscientização e interiorização da mobilidade articular. . Trabalhar a flexibilidade das articulações para um corpo articulável e liberado para o movimento. . Trabalhar as diversas possibilidades de movimento das partes do corpo separadamente, possibilitando o equilíbrio, independência segmentária e coordenação dinâmica de movimentos parciais e totais. . Tomada de consciência da mobilidade do eixo corporal.
<ul style="list-style-type: none"> • Corpo como um todo articulável 	<p>Tensões localizadas, flexibilização da coluna vertebral apresentando zonas rígidas.</p> <p>Falta força muscular, alinhamento postural.</p> <p>Sem consciência das possibilidades de movimentação das partes e da totalidade/globalidade do corpo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Trabalhar alongamento e flexibilidade corporal, alinhamento postural, conexões ósseas. . Flexibilização e extensão da coluna como um todo. . Reforço do tônus (músculos abdominais) flexores e extensores e respiração. . Incentivar as possibilidades de movimentar o corpo total. . Fortalecimento do esquema corporal.
<ul style="list-style-type: none"> • Parte Posterior 	<p>Musculatura das costas sem força, coluna em posição cifótica, musculatura encurtada.</p> <p>Peso do corpo nos calcanhares</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Trabalhar alongamento / coluna, transferência de peso para o metatarso e projetar a energia das costas. . Tomada de consciência da mobilidade da cintura escapular. . Desenvolvimento dos músculos fixadores das escápulas..
<ul style="list-style-type: none"> • Parte Anterior 	<p>Esterno sem projeção, musculatura abdominal frágil, centro de energia frágil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Trabalhar musculatura anterior a partir do esterno. . Incentivar a projeção do corpo e o olhar/foco. . Desenvolvimento dos músculos abdominais com solidariedade bacia-tronco para aumento do tônus do transverso. Controle respiratório.
<ul style="list-style-type: none"> • Pontos de Apoio Equilíbrio 	<p>Fragilidade na relação pés x chão.</p> <p>Não existe consciência dos diversos pontos de apoio corporal, nas variadas posições.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Necessita trabalhar o eixo corporal. Reforço no trabalho dos pés como base do corpo. Conscientização das sensações plantares. . Incentivar a descoberta dos pontos de apoio nas diversas posições do corpo.
<ul style="list-style-type: none"> • Musculatura 	<p>Falta força e resistência muscular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Trabalhar no sentido de alongar, liberar e tonificar os músculos.

ANEXO 1

QUADRO 2
CAMPO DE OBSERVAÇÃO DO GRUPO PESQUISADO - ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO.

	FORMA E MOVIMENTO	INDICADORES (trabalhados e à trabalhar)
<ul style="list-style-type: none"> • QUALIDADE S DO MOVIMENTO 	<ul style="list-style-type: none"> . Movimentos curtos, contidos e arredondados, indiretos e desacelerados (meninas). . Os meninos apresentavam movimentos fortes e retilíneos, espaço direto, fluxo controlado, súbito e acelerado.. . Em sua grande maioria, movimentos estereotipados e codificados . Movimentos indefinidos, inseguros e sem finalização. 	<ul style="list-style-type: none"> . Trabalhar a capacidade de ampliação do movimento. . Explorar as diversas qualidades do movimento. . Desenvolver a capacidade de criação de movimentos.
<ul style="list-style-type: none"> • CRIAÇÃO E EXPRESSÃO 	<ul style="list-style-type: none"> . Demonstravam um bloqueio para a criação. . Tendência forte para a repetição de danças do axé music, pagode, etc. . Gestos traduzem impulsividade. . Corpo tenso, reprimido, especialmente o sexo feminino. . Não usam o recurso de sua imaginação. . Não corresponde à uma disponibilidade corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> . Incentivar e explorar a pesquisa de movimentos . Exercícios despertadores para liberação e criação de movimento individual e grupal. . Trabalhar partindo sempre das experiências do aluno. . Incentivar a experimentação de outras qualidades do movimento (esforço)/ nuances. . Exercícios para acionar a sensibilidade perceptiva e imaginativa.

ANEXO 1
QUADRO 3
CAMPO DE OBSERVAÇÃO DO GRUPO PESQUISADO – ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO.

	CORPO/ESPAÇO E TEMPO	INDICADORES (trabalhados e à trabalhar)
	. Dificuldade em ocupar o espaço total/geral	. Trabalhar o espaço como um todo
• OCUPAÇÃO	. Predominância do espaço circular, tribal ou fileira . Predominância de pequenos grupos, amontoando-se. . Dificuldade de organização no espaço. Situaem-se uns em relação aos outros – noção de agrupamento.	. Necessidade de trabalhar o espaço pessoal, grupal e social. . Trabalhar percepção e estruturação do espaço de ação.
DO	. Dificuldade de direção e localização espacial: orientação espacial	. Trabalhar orientação espaço-temporal: direções, distância, velocidade, relações, deslocamentos. . Trabalhar foco/ pontos de referência no espaço, grupo e agrupamento..
ESPAÇO/TEMPO	. Sexo feminino – predominância do tempo lento. . Sexo masculino – predominância do tempo forte, rápido, cortado.	. Trabalhar os fatores do espaço e tempo, incentivando a aceleração e diversas nuances da pulsação.
	. Demonstam facilidade rítmica, porém pouca concentração.	. Intensificar atividades rítmicas, auxiliando a concentração.
	. Não têm acesso as artes. Não conhecem a linguagem da dança.	Necessidade de informação cultural. Trabalhar com apreciação de danças. Contextualização – Introduzir pequena história da dança.

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO APLICADO

Escola _____ Série: _____ Turno: _____ Sexo: _____ Idade: _____

Responda com uma ou mais palavras as questões abaixo:

- Você gosta da sua Escola?-----
- Que Matéria você mais gosta? _____
- O que você faz quando não está na escola? _____
- O que você gostaria de ser? _____
- Qual a melhor coisa do mundo? _____
- O que você expulsaria do mundo? _____
- O que você vai fazer quando terminar do 1º e o 2ºGraus _____
- O que você gostaria de estar fazendo agora? _____
- Que atividades a sua escola oferece além das aulas regulares? _____

Complete as frases com uma ou mais palavras:

- O que eu mais gosto em mim.....
- Se eu fosse diretor(a) desta Escola eu.....
- Se eu fosse o Presidente da República eu.....
- Eu adoro.....
- Eu detesto.....
- Eu jamais.....
- Quando eu puder, eu.....
- Gostaria que meus pais.....
- Gostaria que minha escola.....
- Fiquei super alegre quando.....
- Tenho medo.....
- Acho que o Brasil.....
- Se eu pudesse eu.....
- O que eu menos gosto em mim é.....
- Quando tenho muitos problemas eu.....
- A minha família.....
- Eu sou muito.....

Escreva a primeira palavra que lhe vier à cabeça

- Música _____ Cor _____ TV _____
- Dança _____ Revista _____ Corpo _____
- Livro _____ Ídolo _____ Amigos _____
- Filme _____ Esporte _____ Computador _____

Coloque em ordem de importância na sua vida (crescente de 1 à 7).

- () dançar () trabalhar () sexo () estudar () TV () família () dinheiro

ANEXO 3

GRUPO PESQUISADO - OFICINAS DE DANÇA

Total de inscrições: 34 inscritos: 21 moças + 13 rapazes
Faixa Etária: Entre 12 e 16 anos

Compareceram nos primeiros 15 dias: 18 moças + 12 rapazes = 30

Frequência após o primeiro mês até junho de 2001 – Recesso Escolar:
20 adolescentes entre 14 moças + 6 rapazes.

Motivos de desistência de 4 moças:

- 1 saiu para tomar conta do irmão menor
- 2 a mãe proibiu (impedindo os trabalhos domésticos)
- 1 desconhecido

Motivos de desistência de 6 rapazes:

- 1 suspenso pela direção da escola
- 1 a namorada não aceitava a sua participação na dança
- 1 motivo desconhecido
- 3 ajudar o pai no trabalho

Frequência após o recesso escolar Final de julho a novembro de 2001: 9 moças + 3 rapazes = total 12 adolescentes.

Motivos de desistência de 5 moças:

- 1 para tomar conta da casa (mãe conseguiu emprego)
- 1 curso de informática incompatibilizando horário
- 2 mãe proibiu – a dança estava atrapalhando nos serviços domésticos
- 1 motivo desconhecido.

Motivos de desistência de 3 rapazes: trabalhar para ajudar nas despesas da casa.

Participaram do encerramento/ apresentação coreografia: 06 moças.

Motivos do não comparecimento de 3 rapazes:

- 1 motivo trabalho
- 2 desconhecido

Motivos do não comparecimento de 3 moças:

- 1 doença
- 1 problemas familiares
- 1 desconhecido.

ANEXO4

RELAÇÃO DAS ESCOLAS VISITADAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO EM SALVADOR-BA.

ACADÊMICA MEDIADORA (Pesquisadora): Marinês das Neves Brito.

PERÍODO DA PESQUISA: Entre Março de 2001 e Março de 2002.

INSTRUMENTOS DA PESQUISA E COLETAS DE DADOS: Foram utilizadas para obtenção dos dados, visitas às escolas com entrevistas informais com dirigentes e/ou coordenadores, professores e funcionários, responsáveis diretos desses espaços escolares.

DADOS OBTIDOS: Mapeamento de 36 Escolas pertencentes às Delegacias de Ensino Regional – Cidade de Salvador: DIREC/ 1-A e DIREC/ 1-B com os seguintes dados: Das Escolas visitadas, apenas 04 escolas oferecem o ensino de dança como atividade extra curricular, ou seja, opcional para os estudantes; 09 oferecem Educação Artística no currículo, com enfoque em Desenho; 31 não oferecem dança nem no currículo nem extra-curricular. Conclusão: no projeto pedagógico, nenhuma das 36 escolas pesquisadas oferecem o ensino de dança no Currículo Escolar, conforme detalhamento abaixo:

DETALHAMENTO DOS DADOS:

I. NÃO OFERECEM ARTE/DANÇA

I.1 - DIREC/ 1-A:

1. Escola Estadual Anfrisia Santiago – Nazaré
2. Escola Estadual Antonio Carlos Magalhães – Vasco da Gama
3. Escola Estadual Azevedo Fernandes – Pelourinho
4. Escola Estadual Helena Magalhães – Tancredo Neves
5. Escola Estadual Leopoldo dos Reis – 2 Leões
6. Colégio Estadual Senador Antonio Carlos Magalhães – Ogunjá
7. Instituto Pestalozzi da Bahia – Ondina
8. Escola Estadual João XXIII – Tancredo Neves
9. Escola estadual Luiz Eduardo Magalhães – Tancredo Neves
10. Escola Estadual Martagão Gesteira – Engenho Velho de Brotas
11. Mestre Pastinha – Pelourinho
12. Colégio Estadual Anísio teixeira – Caixa D'água
13. Escola Estadual Alfredo Magalhães – Rio Vermelho

14. Euricles de Matos – Rio Vermelho
15. Carlos Santana – Nordeste Amaralina
16. Vale dos Lagos – São Marcos
17. Paroquial de Santana – Ladeira de Santana
18. Polivalente do Cabula – Cabula
19. Senhor do Bonfim – Barris
20. Mário Augusto Teixeira de Freitas – Nazaré
21. Visconde de Itaparica – Cabula.
22. Raimundo Brito – Amaralina
23. Escola Estadual 22 de Abril – Tancredo Neves.
24. Escola Estadual Cidade de Curitiba – Engenho Velho de Brotas.

I.2 - DIREC – 1/B

1. Juracy Magalhães Júnior – Capelinha São Caetano
2. Edson Souza Carneiro – São Caetano
3. Francisco Mangabeira – São Caetano
4. Escola estadual Mossa Berbert – S. Caetano.
5. Pedro Ribeiro – S. Caetano
6. Colégio estadual Assis Chateaubriand – S. Caetano
7. Luiz Pinto de carvalho
8. Carlos Alberto Cerqueira – S. Caetano
9. Teodoro Sampaio – Pirajá

I.3 - TOTAL GERAL DIREC 1/A e DIREC 1/B: Escolas que **NÃO Inserem** o ensino de dança no projeto pedagógico **nem** extra-curricular – **33 escolas**

II. OFERECE ARTE/DANÇA COMO ATIVIDADE EXTRA CURRICULAR **(Opcional)**

II. 1 - DIREC 1/A

1. Escola Estadual 22 de Abril – Tancredo Neves
2. Colégio Central – Nazaré
3. Manoel Devoto – Rio Vermelho
4. Escola Estadual Cidade de Curitiba – Engenho V. de Brotas

III. Escolas que oferecem a disciplina EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – ENFOQUE EM DESENHO/Artes Plásticas: 09 Escolas

III. 1 - DIREC 1/A

1. Polivalente do Cabula – Cabula
2. Helena Magalhães – Tacredo Neves
3. Senhor do Bonfim – Barris
4. Instituto Pestalozzi – Ondina
5. Anísio Teixeira – Caixa D'água
6. Carlos Santana – Nordeste Amaralina
7. Vale dos Lagos – São Marcos
8. Alfredo Magalhães – Rio Vermelho

III. 2 - DIREC 1/B

1. Edson de Souza Carneiro – São Caetano

IV. CONCLUSÃO: NENHUMA DAS ESCOLAS INVESTIGADAS INSEREM DANÇA NO CURRÍCULO PEDAGÓGICO EM SUAS UNIDADES ESCOLARES.