

AS ARTES CÊNICAS E O (DES) ENTENDIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO

Gabriela Di Donato Salvador Santinho [1]
Douglas de Oliveira Caetano [2]

Resumo: Ao pensarmos na educação formal, e principalmente na educação em Arte dentro das linguagens das Artes Cênicas (Teatro e Dança), existe um elemento fundamental que necessita ser abordado em toda sua complexidade: o corpo. Este artigo busca refletir sobre alguns aspectos da presença e da ausência do pensamento sobre o corpo na educação a partir da discussão sobre um relato de experiência realizada em uma escola pública na cidade de Campo Grande (MS). Para essa discussão são convocados autores que propõe um olhar crítico para o corpo e para a Dança em contexto escolar e os mesmos são articulados com teóricos fundamentais para pensarmos o corpo, tais como João Francisco Duarte Junior e Merleau-Ponty. Desse modo são levantadas diversas indagações e problemáticas que rondam o corpo na educação, apontando reflexões sobre o modelo de educação que preza estritamente a racionalidade de modo a ignorar a sensibilidade e estesia na construção do conhecimento, o que faz com que a sensibilidade, a experiência, e a estesia, não sejam entendidas como conhecimentos fundamentais na formação do sujeito educando.

Palavras-chave: Educação Sensível. Arte Educação. Ensino de Arte.

Abstract: When we think about formal education, and especially education in Art within the languages of the Performing Arts (Theater and Dance), there is a fundamental element that needs to be addressed in all its complexity: the body. This article seeks to reflect on some aspects of the presence and absence of thought about the body in education from the analysis of an

[1] Professora Adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul onde leciona nos cursos de Licenciatura em Teatro e Dança e no Mestrado Profissional em Educação. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Danças Populares Brasileiras “Renda que Roda”, inscrito no CNPq.

[2] Graduado em Artes Cênicas e Dança pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Especialista em Arte Educação e Cultura Regional no Mato Grosso do Sul. Mestrando em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Professor assessor e formador da disciplina de Arte da Superintendência de Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS.

experience report held in a public school at Campo Grande (MS). For this discussion, authors are used to propose a critical look at the body and dance in the school context and they are articulated with fundamental theorists for thinking about the body, such as João-Francisco Duarte Junior and Merleau-Ponty. In this way, several questions and issues that surround the body in education are raised, pointing out reflections on the model of education that strictly values rationality in order to ignore sensitivity and stasis in the construction of knowledge, which makes sensitivity, experience, and esthesia, are not understood as fundamental knowledge in the formation of the subject being educated.

Keywords: Sensitive Education. Art Education. Art Teaching.

Introdução

Há pouco tempo foi contemplado, com mínima efetividade nos documentos curriculares nacionais, o ensino das linguagens de Dança e Teatro em educação básica na disciplina de Arte. Em níveis municipais, tal contemplação é ainda mais recente¹. Destacamos que é inerente ao ensino destas linguagens o trabalho com o corpo, incluindo suas faculdades expressivas e subjetivas. No contexto de ensino destas linguagens, o corpo é condição indispensável para a apreensão, o entendimento e as experiências com os conhecimentos da área. Ao falarmos de educação básica e de sistema de educação, a prática pedagógica do professor depende de todo um contexto político, social, cultural, e educacional, que quando posto de frente a ideia de corpo na educação gera outras diversas questões que influenciam diretamente a prática do docente de Artes da Cena.

A fim de refletir sobre estas questões e principalmente sobre o papel do corpo na escola, este artigo faz reflexões a partir de uma análise documental sobre o modo como as escolas públicas têm olhado (ou não) para o corpo dentro dos processos educacionais como um agente fundamental de sensibilidade, de conhecimento, de política, da percepção e da educação propriamente dita. A partir deste documento (que consiste em um relato de experiência vi-

[1] A Foi em 2016 que passou a ser especificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB. 9394/1996), que as linguagens que constituirão o componente curricular de Arte serão as Artes visuais, a Dança, a Música, e o Teatro, o que não era especificado até então. Esta mudança ocorreu a partir da lei nº 13.278/2016, que alterou o § 6º do art. 26 da LDB. A Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS, cuja a escola que citamos no relato de experiência deste artigo está compreendida, só passou a contemplar integralmente as linguagens de Teatro e Dança no currículo no ano de 2020.

venciado por um dos autores deste artigo) faremos uma reflexão a respeito das condições do corpo na educação e sua importância na construção do conhecimento, a partir da perspectiva da Dança na escola e com base no viés da Educação Sensível. As discussões sobre o documento em questão serão feitas a partir de três autores principais: no que tange a Dança e o corpo na educação utilizaremos com base a autora Marcia Strazzacappa, a qual discute principalmente alguns problemas enfrentados para a implementação do trabalho com a Dança nas escolas de ensino formal. Para a abordagem teórica da Educação Sensível teremos como base o autor Joao Francisco Duarte-Junior, precursor das discussões sobre essa abordagem educacional. No que diz respeito ao corpo como parte importante da percepção na construção do conhecimento utilizaremos o filósofo fenomenólogo Maurice Merleau-Ponty, especificamente seus escritos sobre a Fenomenologia da Percepção. O documento analisado é um relato de experiência intitulado “O (Não) Corpo na Escola”, que surge do cotidiano de experiências enquanto docente de Dança e Teatro na Disciplina de Arte, vivenciado por um dos autores deste artigo em escolas públicas da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Tal experiência relatada será considerada como documento a partir da perspectiva de João José Saraiva da Fonseca (2002), o qual considera a possibilidade de que a pesquisa documental “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc”. (FONSECA, 2002, p. 32).

O relato será apresentado a seguir e foi elaborado a partir de uma experiência vivenciada no ano de 2019, no trabalho de formação continuada e assessoramento pedagógico de professores de Arte, Pedagogia e Artes Cênicas, das 97 escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande, REME, em que um dos autores tem o cargo de professor técnico pedagógico na área de Arte/Dança.

Relato de experiência: O (Não) Corpo na Escola

Ano de 2019, uma escola pública de Campo Grande-MS. Às 13h00 um som estridente de uma sirene anuncia o início das aulas. Os alunos de 6 a 17 anos se organizam em filas separadas por gêneros e milimetricamente posicionadas; não por precisão ou organização, mas por ser o único espaço passível de ocupação naquele lugar. Os ombros dos alunos e professores se es-

barram e se empurram o tempo todo. Dá-se início a chamada “acolhida dos estudantes”. Entre empurrões e conversas, com a ajuda de um microfone, uma coordenadora pede incessantemente que os alunos fiquem quietos, sem o sucesso esperado. Ela pede que os professores controlem os seus alunos, também sem sucesso. Cada fila recebe sua respectiva bronca, de acordo com seu comportamento. Quando enfim a situação é controlada, todos abaixam suas cabeças e acompanham a voz no microfone que reza a oração cristã “Pai Nosso”, que foi antecedida pela fala: *“cada um tem sua religião e nós respeitamos isso, então quem não quiser rezar a oração do ‘Pai Nosso’ abaixe a cabeça e fique quieto [sic]”*. Após o momento “sagrado”, o hino nacional é entoado e todos com os braços para trás ou com a mão no peito devem cantá-lo. Então, após a oração e o hino, começam os recados do dia: *“É proibido na escola qualquer tipo de short acima do joelho, calças justas ou do tipo legging e calças com lavagem de rasgos na perna, bonés, tocas e afins. Não é permitido o uso de celulares nem na hora do intervalo, muito menos para ouvir músicas inadequadas e ficar rebolando! [sic] Certo meninas do 8º ano? Pronto, está feito!* Assim, os alunos foram “acolhidos” pela escola e podem partir para sua rotina de aulas.

Os alunos da educação infantil se dirigem primeiro para as suas salas, acompanhados da professora da turma. Ao chegarem à sala formam uma roda: todos no chão, sentados e com a mão utilizada “perninha de índio”. E depois da contação de uma história, dirigem-se aos seus respectivos lugares. Já os alunos maiores, do fundamental 1 e 2, chegam às salas e imediatamente ocupam suas respectivas carteiras, onde permanecem sentados até às 17h30, exceto, é claro, pelo intervalo de 10 minutos, em que podemos observar o auge da euforia dos alunos, que habitualmente correm desesperadamente, pulam e se batem, gastando o máximo da energia que parecem ter acumulado no período em que passaram sentados. Novamente os sinos batem, os alunos se organizam novamente em filas separadas por gêneros e seguem um atrás do outro de volta para a sala de aula.

Ao chegarem à sala, o professor de Arte, licenciado em Dança, entra e dá início a sua aula. Primeiramente, todas as carteiras são amontoadas no fundo. O professor pede e um aluno corre para buscar um pano e um rodo para limpar o chão. O chão é limpo e em seguida o professor pede que os alunos tirem os sapatos: os que concordam tiram, outros permanecem calçados. Até aqui se passaram aproximadamente 20 minutos de uma aula de 50 minutos, restando apenas 30 minutos para que o professor realize sua proposta. Agora está tudo pronto e o professor “inicia” sua aula, que é finalizada depois de 20 minutos, pois os últimos 10 minutos são reservados para os alunos se calçarem e colocarem as carteiras no lugar.

No fim do expediente, a coordenadora responsável pelo professor o chama para uma reunião, na qual, resumidamente, diz que os professores do primeiro andar reclamaram do baru-

lho incessante de passos e do arrastar das carteiras, o professor ao lado reclamou do mesmo e também da música que foi usada na aula, um pai reclamou das roupas e meias sujas, dos pés encardidos do filho e questionou o caderno de desenho em branco. E, por fim, a coordenação solicitou que seja produzido um painel para a Páscoa e um “teatrinho” ou “dancinha” para o dia das mães.

Reflexões sobre “O (Não) Corpo na Escola”

Podemos não identificar à primeira vista, mas há um elemento central e fundamental para a discussão que será proposta aqui e que nos passa totalmente despercebido neste relato, mas que atravessa e está presente em cada linha e em cada um dos momentos descritos: o corpo. É basicamente a partir deste que se configura todo o trabalho e todas as experiências do ano letivo de um professor de Arte, formado em Dança ou Teatro e, como pode ser visto no texto acima, é o principal agente afetado e que também afeta estes acontecimentos (professor/corpo). O cotidiano da escola carrega muitos ensinamentos, que não são apenas não conhecimentos, mas que constroem e moldam boa parte dos sujeitos no contexto escolar. Sem que percebamos, sustentados por pretextos morais, organizacionais e culturais, criamos suporte para uma estrutura que acaba ensinando preconceitos, lições de anestesia e inércia em relação ao corpo, à individualidade dos alunos, as suas expressões e as suas afetividades; ou seja, aos seus corpos sensíveis. Este tópico buscará identificar a ausência do corpo nas entrelinhas do discurso do documento de relato de experiência apresentado, destacando o papel do corpo na educação enquanto agente fundamental na construção do conhecimento a partir da sensibilidade e da experiência, sem excluir o papel da racionalidade neste processo, mas, pautando-nos nas premissas da educação sensível, defendida por Francisco Duarte Junior em sua tese “Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível” (2000). Este autor considera corpo e mente como agentes que devem caminhar juntos nos processos educacionais e científicos ao discutir, a partir de um panorama de realidade moderna, como a sensibilidade é negada na construção do conhecimento:

E nessa visão panorâmica da atualidade a questão central, por certo, houve que dizer respeito à sistemática negação dos sentidos (do corpo) como fonte primeira do saber e da significação. Negação essa que, partindo dos pressupostos metodológicos da ciência e de certas concepções filosóficas que lhes serviram de apoio, desemboca hoje num

processo quase que de desmaterialização da realidade, de sua conversão em cenários virtuais nos quais se transaciona mais com imagens e signos do que com coisas concretas. Decorrendo daí todo um anestesiamiento das capacidades sensíveis humanas, um afastamento acentuado da natureza e a concepção do mundo como uma construção exclusiva da ciência e da tecnologia. Situação que precisa ser revertida através do treino da sensibilidade e da reflexão acerca da ciência como sendo tão-só uma das formas do conhecimento produzido pelo ser humano, como uma das muitas maneiras de a razão se manifestar. (DUARTE JUNIOR, 2000, p.222).

Todo este contexto talvez não seja um problema para componentes curriculares com faculdades estritamente racionais - se é que componentes assim existem - mas ao pensarmos a respeito de Arte na escola, como um componente curricular que desenvolve diversos saberes e conhecimentos e que tem a prática de criação e a sensibilidade como um dos seus pilares, a anestesia do corpo se torna um elemento central para pensarmos as condições da linguagem da Dança e do Teatro na educação, tanto como um conhecimento específico a ser desenvolvido neste contexto de anestesia, quanto como um conhecimento que pode produzir e “ensinar” estesia na educação:

[...] o caminho que viemos trilhando chega agora ao conceito de estesia, definido pelos dicionários como “faculdade de sentir”, como “sensibilidade” e, secundariamente, como “percepção do belo”. Na verdade, tal termo apresenta-se hoje como irmão da palavra estética, tendo ambos origem no grego *aisthesis*, que significa basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo.” (DUARTE JUNIOR, 2000, p.142).

Ou seja, ensinar a perceber o outro, a si mesmo, o belo, o mundo e o próprio corpo de modo a formar um indivíduo na contramão da anestesia, pensando um modo de educação na qual o conhecimento não se dá exclusivamente através da razão instrumental, mas sim também a partir das capacidades do indivíduo de sentir e perceber sensivelmente o mundo a sua volta.

Na rotina escolar sempre foi papel da disciplina de Educação Física “educar o corpo”. O movimento ou a ação corporal estiveram sempre a cargo deste componente curricular, que muitas vezes o abordam também pelo viés cultural e sensível, mas que, na maioria das vezes se volta apenas as questões motoras, anatômicas e mecânicas do corpo dentro de práticas esportivas. Para além desta abordagem específica do corpo na disciplina de Educação Física, que se difere da proposta em Arte no que se refere às abordagens sensíveis e expressivas do corpo, o

corpo na escola é muito pouco visto, ou melhor, quase nunca é percebido.

Quando usamos aqui o termo “percepção” buscamos a ideia de tomar consciência “de” por meio dos sentidos, percebendo o corpo em si como fundamental na elaboração do sujeito, sendo o protagonista das suas experiências teóricas e práticas na construção do conhecimento. Desse modo, se a escola tem dificuldade em entender o corpo como meio de apreensão do mundo (científico, sensível, político, racional etc.), reconhecê-lo como meio da expressão e da apreensão de mundo é tarefa árdua, o que acaba por tornar incompatível pensar racionalidade e sensibilidade fazendo parte da apreensão de mundo.

O saber sensível mostra-se, primordialmente, um ato prazeroso e, como tal, encarado com suspeição por todo aquele que pensa a educação como uma atividade estóica, dura, áspera, cinzenta e desprazerosa. “O dever antes do prazer”, reza antigo preceito, na certeza de que o dever (de aprender) há de ser incompatível com qualquer fruição prazenteira das coisas do mundo. Sensibilidade e objetividade, por conseguinte, só podem mesmo ser excludentes entre si desde este ponto de vista. (DUARTE JUNIOR, 2000, p.203).

O recorte de uma parte da rotina escolar, descrito no relato de experiência deste artigo, é vivenciado por nós, professores, cotidianamente. Lidamos com uma sucessão de ações de toda comunidade escolar que ensina e educa o nosso corpo de modo a diminuir sua sensibilidade, seus modos de presença e de conhecimento. Mesmo “sem querer”, com o pretexto de educar, a comunidade, o contexto social e a rotina escolar exercem uma rotina baseada em uma estrutura de pensamento que coloca o corpo em seu “devido lugar”, ou seja, um lugar de “não corpo”, de ausência e anestesia. Strazzacappa (2001) que, a partir de experiências com professores do ensino básico, escreve um artigo intitulado “A Educação e a Fábrica de Corpos: A Dança na Escola”, nos esclarece:

Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente. Ciro Giordano Bruni afirmava a esse respeito que “virou quase regra estabelecer entre a arte e a ciência uma lastimável distinção: a primeira se aprende como uma atividade lúdica e a segunda, de uma maneira séria e constrangedora.” Sua crítica não se fixa apenas na questão da ausência do lúdico nas disciplinas científicas da escola, mas também na ausência de seriedade nas disciplinas artísticas, comportamento que

tende a acentuar a visão de que o ensino de arte é supérfluo. (STRAZZACAPPA, 2001, p.70).

É nítida a restrição do corpo e do movimento corporal na escola em momentos precisos, como relato nos mostra, e é fundamental entendermos que quando falamos de corpo estamos falando dos sujeitos e de tudo o que nos compõe, ou seja, falamos das religiões e crença, da nossa sexualidade, da condição econômica e social e de absolutamente qualquer outra dimensão humana que pode fazer parte do indivíduo, de sua subjetividade e de sua expressão. A palavra, o som, o pensamento, o respeito, a adoração, a contemplação, a sexualidade e até a organização racional só são passíveis de sentido e de existência através do corpo, seja na sua função de expressar, de vivenciar ou de perceber o mundo.

O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. No entanto, há um preconceito contra o movimento. Solange Arruda, na introdução de seu livro *Arte do movimento*, afirma que “é mais chic, educado, correto, civilizado e intelectual permanecer rígido. Os adultos, em sua maioria, não se movimentam e reprimem a soltura das crianças.” Isso começa em casa e se prolonga na escola. Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente (STRAZZACAPPA, 2001, p. 69-70).

Se voltarmos mais uma vez o olhar para o relato de experiência que estamos discutindo, bem como para as condições de corpo na escola em que a experiência relatada aconteceu, podemos identificar diversas semelhanças entre a escola e uma fábrica, assim como Strazzacappa sugere no título de seu artigo. Há um início e um fim de “expediente”, há um sinal sonoro que dita o quanto tempo o aluno trabalha/estuda e este mesmo sinal dita quanto tempo o aluno tem para se alimentar e satisfazer suas necessidades fisiológicas. O sino dita também quanto tempo o aluno permanece em uma linha específica de produção/disciplina. Uma ou duas vezes por semana os funcionários e alunos são convidados a fazer alongamentos e se movimentarem um pouco em prol da saúde e do bem estar. Ao final de tudo isso, o funcionário ou o aluno que mais produzir resultados satisfatórios durante o mês é gratificado com algo que nem sempre

representa de fato suas capacidades: um quadro de funcionário do mês ou uma boa nota.

Pautando-nos no texto de Strazzacappa, verificamos que dá-se também aí a fabricação de corpos anestesiados, apáticos, inexpressivos, controlados e reduzidos às ferramentas de produção material e que carregam conhecimentos, mas não os detêm verdadeiramente, a partir de uma experiência sentida, vivida e incorporada.

Em tempos nos quais estão em voga diferentes discussões a respeito de gênero, sexualidade, racismo - e diversas outras questões que tratam do corpo em seu status quo, como um agente de posicionamento político a favor das justiças e igualdades de um modo geral - a escola brasileira, em sua maioria, parece insistir em manter seus alicerces construídos apenas e exclusivamente em um pensamento exclusivamente racional e de um entendimento de corpo ainda dicotômico:

Depois de séculos de separação religiosa entre corpo e alma no pensamento ocidental e depois de outros séculos de primado da razão sobre as sensações e percepções, o corpo – antes visto apenas como suporte – parece propenso a ser entendido como conjunto que reúne pensamento e percepção, carne e abstrações, sem que esses elementos sejam dicotômicos entre si, mas entendidos em um contexto cultural. (SIQUEIRA, 2006, p. 39).

Tal pensamento dicotômico, citado pela autora, consiste em um entendimento de que a inteligência é “produzida” somente a partir do pensamento racional, enquanto o corpo funciona apenas para as questões “mecânicas” da sobrevivência e da saúde física. Além disso, o contexto escolar oferece uma condição de corpo totalmente voltada para a anestesia, além de ser pontualmente atravessado por um (des) entendimento e por um pensamento sobre o corpo construído culturalmente contra a sensibilidade, como veremos a seguir.

Corpo e Conhecimento

As filosofias de construção crítica de aprendizagem são diversas. Quando nos propomos a lançar um olhar para o corpo na educação, especificamente na educação pública brasileira, nos deparamos com uma base epistêmica bastante vaiada, influenciada por muitos pensamentos e entendimentos de educação e aprendizagem. As próprias filosofias de ensino, que embasam os componentes curriculares, são sempre diferentes. Considerando esta realidade, não preten-

demos estabelecer valores em relação às efetividades destas teorias atribuindo “juízo de valor científico” a elas, mas tentamos realizar um reflexão crítica acerca do corpo e do conhecimento no contexto escolar, a partir do relato de experiência apresentado, como subsídio de reflexões teóricas e críticas acerca do corpo, considerando que a escola conta com o componente curricular de Arte (Dança/Teatro), que assim como qualquer outro componente, tem bases epistemológicas próprias que visam, a partir da abordagem de seus conhecimentos específicos, a formação integral dos sujeitos para sua atuação mundo:

Parece que o substrato intelectual contido na realização artística implica numa inteligência humana bem maior que a simples racionalidade abstrata; supõe, sim, um nível de compreensão “total”, digamos assim, em que se apreende o signo estético com o corpo inteiro e não apenas com a razão conceitual. Deste modo, a arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida. (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 25-26).

Para essa perspectiva de formação de sujeito, na qual a razão e a sensibilidade são faculdades complementares, é inerente a ideia de trabalho com o corpo, considerando-o como a soma de suas múltiplas dimensões, inclusive a racional. Contudo, como observamos no relato de experiência, tal perspectiva está na contramão das práticas “tradicionais” da escola, que se estruturam em um contexto - e logo, em uma condição de aprendizagem - que não permite o entendimento e nem o desenvolvimento adequado da Dança e do Teatro na escola. Este fato implica no desenvolvimento de qualquer componente curricular, e claro no próprio ideal de escola pública que temos, a julgar pelos textos da Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2018) a respeito do componente Arte:

Em síntese, o componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral. Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação. Para

tanto, é preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas (BRASIL, 2018, p. 196 - 197).

Ao citarmos a concepção da BNCC acerca do componente de Arte, o fazemos na intenção de delimitar e empreender um pensamento de educação alinhado com a proposta do documento nacional, que considera a necessidade da experiência, da vivência e do conhecimento construídos não somente de forma racional, mas sim pela soma das experiências apreendidas através do corpo e da mente, do racional e do emocional, do que é concreto e daquilo que existe de afeto neste processo, e do que é abstrato e se concretiza de alguma forma nos sujeitos e nas suas faculdades.

A estrutura que chamamos aqui de “tradicional” é basicamente um pensamento de ensino pautado unicamente na racionalidade, que entende o aprendizado unicamente a partir do pensamento lógico. Este limitante está diretamente ligado ao (des) entendimento do corpo como um agente fundamental na construção do conhecimento. A dicotomia entre corpo e pensamento é histórica. O filósofo Rene Descartes (1596 – 1650) na busca de um pensamento de ciência e filosofia sólido que funcionasse como um alicerce a todo tipo desconhecimento, elaborou em sua obra “Discurso do Método”, publicada primeiramente em 1637, ideias que podem ajudar e entendermos a base do pensamento dicotômico entre corpo e mente, razão e emoção:

Depois, examinando atentamente o que eu era e vendo que podia fingir que não tinha nenhum corpo e que não havia nenhum mundo, nem lugar algum onde eu existisse, mas que nem por isso podia fingir que não existia; e que pelo contrário, pelo próprio fato de eu pensar em duvidar da verdade as outras coisas, decorria muito evidentemente e muito certamente que eu existia; ao passo que, se apenas eu parasse de pensar, ainda que tudo o mais que imaginara que fosse verdadeiro, não teria razão alguma de acreditar que eu existisse; por isso reconheci que eu era uma substância, cuja única essência ou natureza é pensar, e que, para existir, não necessita de nenhum lugar nem depende de coisa alguma material, De sorte que este eu, isto é, a alma pela qual eu sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo, e até mais fácil de conhecer que ele, e, mesmo se o corpo não existisse, ela não deixaria de ser tudo o que é (DESCARTES, 2001, p.38-39).

Tal pensamento cartesiano defende uma percepção e um entendimento de mundo que tem a razão como principal pilar. Descartes negava qualquer possibilidade de se relacionar com

o mundo a partir do corpo e elevou a razão ao ápice da relação com a verdade (ciência e conhecimento), negando o corpo como condição de existência, elegendo somente o pensamento e as suas faculdades como premissa para a existência do indivíduo. Essa premissa se estabelece claramente em sua famosa frase “penso, logo existo” (DESCARTES, 2001, P.38), retirada também de sua obra “Discurso do Método”. Nesta perspectiva, a “alma” - que podemos tomar aqui como o conhecimento, a ciência, a filosofia, e até as emoções - é totalmente dissociada do corpo e tudo que vem através dele - ou seja, a sensibilidade, as sensações, e experiências estéticas - na visão cartesiana - estão a favor apenas de dissimular e de conturbar a revelação da verdade e o entendimento da realidade. O racional e o lógico são as bases de sua filosofia, que condiciona a natureza do ser humano puramente à intelectualidade.

[...] nossa modernidade veio primando por operar um apartamento entre corpo e mente, na esteira do pensamento de Descartes, o que acabou por nos acarretar uma série de problemas, os quais culminam hoje na severa crise por que atravessa a nossa civilização. Tal crise, segundo já anotado, consiste, portanto, num estado de coisas que em boa medida decorre dessa maneira exclusiva de se conceber o conhecimento humano, maneira alicerçada na separação metodológica entre sujeito e objeto, como decorrência da dicotomia corpo/mente. (DUARTE JUNIOR, 2000, p.136).

É justamente neste ponto que levantamos a falta de presença e o (des) entendimento do corpo na escola e na educação. Através do movimento, da estesia e da sensibilidade o corpo unifica e desconstrói a dicotomia traçada entre o corpo e a mente, pois através de tal desconstrução, tanto as capacidades racionais quanto as sensíveis são ampliadas e colocadas em diálogo constante.

As concepções de Descartes influenciaram uma série de concepções sobre as ciências e a filosofia, que por sua vez impactaram diversos campos de estudos sobre a vida humana. A própria Revolução Industrial (que teve início na Europa segunda metade do século XVIII) teve grande influência da racionalidade cartesiana. E quando falamos de corpo, tal período da história nos ensinou a olhar para o corpo de modo a entendê-lo unicamente como uma ferramenta para o trabalho, como um aparelho para a execução das elaborações do pensamento racional, que nesse momento estavam voltados para um conceito totalmente mercadológico, em função da produção de bens de consumo que emergiam na época.

Duarte Junior (2000) evidencia os caminhos que nos trouxeram a um momento tão anestésico na nossa relação com corpo e como todos estes anos de culto a racionalidade influenciaram e educação moderna. “Evidentemente, o tipo de racionalidade construída ao longo dos

últimos cinco séculos, caracterizada pela instrumentalidade e a funcionalidade, vieram determinando o modo como percebemos o nosso corpo e a maneira de com ele nos relacionarmos.” (DUARTE JUNIOR, 2000, p.65). Se olharmos, por exemplo, para o ensino de Arte no Brasil, temos claramente momentos em que o mesmo era voltado exclusivamente à geometria e ao desenho industrial e, também, onde imperava um olhar estritamente tecnicista da arte, em função das necessidades do mercado profissional da época.

Contudo, existem outras perspectivas filosóficas e científicas relacionadas à educação que comportam o pensamento de construção de conhecimento a partir de meios não estritamente cartesianos. Merleau-Ponty (1908 – 1961) é um dos grandes expoentes da fenomenologia e fez considerações fundamentais a respeito da ideia de corpo e conhecimento que vislumbramos aqui. É em a “Fenomenologia da Percepção” (1999) que o pensador busca tornar concebível a relação entre o “psíquico” e o “físico” na experiência com o mundo, suscitando uma teoria de ciência quase antagônica ao pensamento positivista e cartesiano. Merleau-Ponty (1999) traz ponderações a respeito da dicotomia cartesiana de corpo e mente, propondo um outro entendimento a respeito da construção do conhecimento. Para este filósofo tão referenciado nas pesquisas que tratam do corpo na Dança e no Teatro, “O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.122) pois:

[...] se é verdade que tenho consciência de meu corpo através do mundo, que ele é, no centro do mundo, o termo não percebido, para o qual todos os objetos voltam sua a face, é verdade pela mesma razão que meu corpo é o pivô do mundo: sei que os objetos têm várias faces porque eu poderia fazer volta em torno deles, e neste sentido tenho consciência do mundo por meio de meu corpo. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 122).

O pensamento moderno de corpo é concebido de modo que a razão responde a prática existencial do sujeito, seguindo a lógica cartesiana de ruptura entre corpo e mente, em que a razão sozinha daria conta da própria existência. O que Merleau-Ponty nos propõe é a ideia de corpo aliado a mente (estesia e razão), ou seja, corpo como parte essencial para a condição de estado de consciência do mundo, como pondera também Duarte Junior (2000) acerca da Fenomenologia da Percepção (1999):

[...] Merleau-Ponty produziu a maior parte de sua obra, na qual se destaca o denso Fenomenologia da Percepção, em que o filósofo se dedica a desvendar os até então pouco pensados liames que atam nossa sensibilidade às coisas ao redor. Nosso corpo e o

mundo, discute o autor, estão de tal forma enredados e coniventes entre si que chegam a constituir uma única substância, uma urdidura primordial de sujeito e objeto por ele denominada “carne”. Neste sentido, a rigorosa separação entre um observador que investiga e um elemento qualquer da realidade que se deixa conhecer — pilar sobre o qual repousa toda a ciência moderna — não passa de um tour de force mental e metodológico executado por nós para a criação do conhecimento, conhecimento que, desta forma, emerge como um contraditar de nossa vinculação primeva com o mundo. (DUARTE JUNIOR, 2000, p.135).

É a partir desta perspectiva que problematizamos a ausência de uma educação que considere o corpo como parte do processo de ensino e aprendizagem e como fundamental na construção do conhecimento e da consciência, tanto de mundo, quanto de autoconhecimento, por exemplo. A partir dessas premissas estabelecidas pro Merleau – Ponty e discutidas por Duarte-Junior, observamos e levantamos uma questão importante sobre o relato de experiência aqui apresentado: como estabelecer as relações tão intrínsecas entre corpo e mente, defendida pelos autores agora citados, se o corpo é o tempo todo “silenciado” na escola?

No momento mesmo em que meu mundo costumeiro suscita em mim intenções habituais, não posso mais, se sou amputado, juntar-me efetivamente a ele, os objetos manejáveis, interrogam uma mão que não tenho mais. Assim, no conjunto de meu corpo se delimitam regiões de silêncio (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 122).

Como lidar com “objetos interrogáveis” como uma “mão que não tenho mais”? Merleau-Ponty discorre nesse trecho de “Fenomenologia da Percepção” sobre a condição de um paciente que perde um membro de seu corpo e estabelece ali diversas relações entre o psíquico e o físico desse indivíduo com sua experiência de mundo, nos mostrando a importância da construção do conhecimento a partir do reconhecimento do corpo como parte intrínseca neste processo. É justamente utilizando este trecho que faremos uma analogia ao membro amputado citado pelo filósofo, com a ausência do corpo e da estesia na escola.

As delimitadas “regiões de silêncio” são os lugares nos quais é impossível conceber qualquer relação com objetos manejáveis. Tenhamos estes “objetos manejáveis” como o conhecimento e a ciência. Quais são as condições de um indivíduo estabelecer experiências e relações com o conhecimento e com a ciência, quando sua condição, não é somente de uma “região de silêncio” em seu corpo, mas sim, de um corpo silenciado? Ou seja, estamos falando de uma situação escolar identificada a partir do relato, aqui apresentado, no qual o corpo é totalmente

silenciado e “não visto” por uma perspectiva que considera suas potencialidades de construção de conhecimento por meio da estesia. E o que levantamos como discussão não é a ausência física de um membro do corpo como um problema, mas sim a ausência da percepção e do entendimento da comunidade escolar e dos agentes escolares sobre o quão fundamental é a soma do corpo à aprendizagem. Também não nos referimos à prática de atividades físicas ou afins, mas sim do entendimento do corpo enquanto afeto, percepção, sensação e agente ativo na construção de pensamentos sobre política, religião, matemática, história, ciências - tanto em seu *status quo*, quanto como condição *sine qua non* para o aprendizado e para o desenvolvimento e construção do conhecimento.

Os (Des) Caminhos do (Des) Entendimento

O que nos propomos neste artigo, foi identificar a partir da reflexão do relato “O (Não) Corpo na Escola” – realizado a partir de teorias de corpo, conhecimento, Dança e educação sensível - o modo com as instituições brasileiras de ensino básico; em especial as escolas da cidade de Campo Grande (MS), onde ocorreu a experiência aqui relatada; ignoram o corpo em suas práticas cotidianas e o desconsideram como agente na construção de conhecimento, dando atenção apenas aos aspectos racionais que envolvem a educação e silenciando a potência do corpo como importante agente (e parceiro da racionalidade) neste processo.

A escola tem enxergado de maneira pouco efetiva a importância do corpo no contexto escolar, principalmente no que tange sua relevância nos processos de ensino e de aprendizagem, não somente em Arte ou especificamente em Dança e Teatro, mas também em outros componentes curriculares. Desse modo, é fundamental buscarmos entender a partir destas ponderações teóricas e do documento relatado nesse artigo, como este pensamento e essa compreensão de corpo se consolidam na prática efetiva do professor de Teatro e Dança, considerando algumas possíveis “causas” para o (des) entendimento do corpo na perspectiva que apresentamos.

Ao pensarmos nas epistemologias que consideram o corpo sensível nos processos de educação, é importante termos em mente que as instituições brasileiras e seus processos de educação escolar foram construídos a partir de contextos, relações políticas, sociais e mercadológicas que geraram uma condição de educação que vai na contramão da educação que considera o corpo como agente importante de sensibilidade, de política, de conhecimento, de racionalidade, de emoção, de ação, etc.

Ao olharmos a educação em Arte (Dança/Teatro/corpo) como uma proposta criativa, de sensibilidade e de emoções, é importante considerarmos que os pensamentos que pautam a construção da escola que relatamos (e, como sabemos, de muitas escolas no Brasil) estão pautados por lógicas também mercadológicas e cartesianas, de modo a termos o pensamento de educação como preparação para o mundo prático e para o mercado trabalho. Ainda nos voltando para as discussões realizadas por Duarte Junior, verificamos que “Sonhos, afetos, emoções, e sensibilidades, são impossíveis de serem mensurados e relatados como “progressos” no mundo prático [...]” (DUARTE JUNIOR, 2010, p.29), ou seja, o que levantamos aqui em relação ao conhecimento sensível do corpo, da Arte e da Educação dificilmente será trabalhado pelas instituições educacionais e por seus agentes, que, pelos motivos já citados ao longo deste texto, não consideram o trabalho com/ sobre o corpo como possibilidade de um tipo de conhecimento que proporciona avanços na percepção de mundo e, conseqüentemente, na vida prática, profissional, emocional e social dos alunos.

Assim, buscar uma formação integral dos sujeitos - incluindo suas faculdades criativas, sensíveis, estéticas, e racionais - ou seja, buscar uma formação que considere seu corpo - se torna praticamente inconcebível em uma perspectiva de educação que busca formar indivíduos somente para o mundo do trabalho e que torna excludente a ideia de apreender também através do prazer e da estesia.

Porque nossa crise moderna, devido exatamente a esse apartamento entre a sensibilidade e a racionalidade (esta, conduzida ao seu extremo instrumental), vem nos colocando numa situação regressiva tão acentuada que não está muito distante daquilo que poder-se-ia denominar de “barbárie tecnológica”: comportamentos brutais e violentos cujo poder destrutivo se aprimora com o desenvolvimento de tecnologias cada vez mais sofisticadas. Um mundo de especialistas insensíveis à realidade cotidiana produzindo instrumentos, técnicas e conhecimentos colocados à disposição de massas anestesiadas que necessitam emoções cada vez mais violentas para sentirem alguma coisa e afirmarem sua existência. (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 220).

Mesmo muitas vezes estando disposta e aberta a certas mudanças conceituais e práticas, a comunidade escolar tem muita dificuldade em entender os caminhos que o professor de Arte, formado Teatro ou Dança, tenta propor no contexto da educação. Entender o corpo no contexto educacional como arte, como expressão, como subjetividade, como crítica, como posicionamento e como aliado da racionalidade torna-se extremamente difícil para toda uma geração que nunca teve acesso a este tipo de pensamento e experiência, como vimos ao discutirmos

a formação de nosso pensamento e suas influências cartesianas. Coordenadores, professores, diretores, inspetores e pais de alunos nunca tiveram a possibilidade, em sua grande e quase total maioria, de vivenciar e experienciar um corpo que não seja o da anestesia, de modo que a ideia de consciência corporal seja totalmente envolta por uma série de equívocos morais e conceituais.

Ao falarmos de consciência corporal estamos buscando estabelecer conexões corporais importantes para estarmos fisicamente no mundo (como a consciência das partes do corpo e suas potencialidades expressivas, por exemplo), mas falamos, principalmente, da capacidade de desenvolvermos a consciência de que nosso corpo é político, histórico, social, individual, aprendiz, significativo e significado.

Pesquisadores da Dança na escola, como Isabel Marques, identificam esta consciência como uma questão fundamental para mudança de perspectiva de corpo na escola:

Tanto o corpo quanto a dança ainda são cobertos por um mistério, um buraco negro que a grande maioria da população escolar ainda não conseguiu investigar, explorar, perceber, sentir, entender, criticar! Ou seja, embora não se aceite mais o preconceito em relação ao diálogo com o corpo e com a arte, as gerações que não tiveram dança na escola muitas vezes não conseguem entender seu significado e sentido em contexto educacional. Há, às vezes, um entendimento estritamente intelectual em relação a essa disciplina, sem que haja um entendimento corporal crítico e, portanto, aceitação e valorização enraizados na experiência. (MARQUES, 2012, p.13).

A partir desse contexto e olhando para o relato de experiência, podemos inferir que as instituições escolares, de modo geral, ainda insistem em manter corpos (lê-se indivíduos, alunos) em filas, separando gêneros, proibindo determinadas vestimentas, proibindo determinadas expressões artísticas e mantendo os alunos no mínimo 4 horas sentados, em uma espécie de “competição” na qual aquele que se mover menos levará o troféu de comportado, correto e bom aluno.

Além disso, mesmo não sendo o foco deste artigo, não podemos deixar de destacar que a solicitação feita pela coordenadora ao final do relato de experiência – em que ela solicita ao professor de Artes que prepare apresentações de “teatrinhos” e dancinhas” para o dia das mães e prepare um mural para a Páscoa – demonstra um total desentendimento da Arte (em especial do Teatro e da Dança) enquanto área de conhecimento, desconsiderando os conteúdos específicos e importantes dessas linguagens.

Entender o corpo como via de se posicionamento e de experiência no mundo - como

modo vivenciar a arte, a educação, a sociedade, a si mesmo e tendo mais condições de absorver, criticar sensivelmente as informações e os conhecimentos - sem dúvidas permite um outro e novo posicionamento perante a realidade anestésica e de pouco senso crítico posta nos dias atuais. Assim, a ideia de propor um novo olhar para o corpo na educação escolar e nos Projetos Político Pedagógicos das escolas pode não ser a salvação ou a resolução para os problemas da educação, mas com certeza é uma ideia que - em todo contexto educacional, não só em Arte - é extremamente potente e transformadora, como defende Duarte Junior, Marcia Strazzacappa e Merleau-Ponty e tantos outros autores e estudiosos, ao darem ao corpo um lugar privilegiado na construção do conhecimento.

Deste modo, considerar o corpo e seu difuso saber acerca do mundo como fundamento e ponto de partida para uma nova compreensão dos fenômenos psíquicos humanos já parece constituir uma tendência que vem sendo demonstrada por um bom número de psicólogos, psicanalistas e psiquiatras, manifestamente críticos em relação ao dualismo que por muito tempo perdurou entre os profissionais da mente. (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 144).

O que buscamos aqui foi tecer uma reflexão crítica sobre um documento a partir de teorias que permitam um olhar amplo para a questão da dicotomia entre corpo e mente, existente na educação e na sociedade brasileira. Sabemos que abrimos discussões em relação ao corpo na escola que ainda não foram contempladas neste artigo, contudo é relevante ressaltar que estas questões teóricas necessitam ecoar na prática escolar e docente, pois não será insistindo em manter um aluno sentado em uma mesa apertada e quadrada, de frente para uma lousa quadrada, em uma sala quadrada, com práticas pedagógicas quadradas, que iremos mudar a realidade e a perspectiva de educação dicotômica da escola pública no Brasil. A Dança, o Teatro, o movimento, o corpo, a estesia e a educação sensível são fundamentais para formarmos sujeitos que correspondam à realidade do mundo contemporâneo, de maneira mais empática, sensível e prazerosa.

Cada vez mais há uma diminuição das potências singulares dos indivíduos nas escolas, de diversos modos, inclusive do corpo e de suas possibilidades expressivas, representativas, subjetivas, criativas e sensíveis. Não é difícil encontrar sintomas deste contexto no âmbito escolar, pelo contrário, se estivermos atentos ao documento de relato de experiência aqui analisado e ao que ocorre em uma escola pública - sabendo que não é exclusivo desta única escola - podemos fazer um retrato do mundo que vivemos e da escola que temos. O que estamos vendo e

constatando precisa, sem dúvidas, ser analisado e reestruturado, a fim de tornarmos o corpo e suas múltiplas dimensões mais latentes e a construção de conhecimento mais ampla e potente.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC / SEB, 2018.

BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de setembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016 – **Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte**.

DESCARTES, R.. **Discurso do Método**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DUARTE JUNIOR, J. F. **O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 234 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2000. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253464>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

_____. **A Montanha e o Vídeo Game: escritos sobre educação**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SIQUEIRA, D. C. O. **Corpo Comunicação e Cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, [s.l.], v. 21, n. 53, p.69-83, abr. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100005&script=sci_abstract&tln-g=pt. Acesso em: 08 maio 2020.

Como citar

SANTINHO, G. D. D. S.; CAETANO, D. O. As artes cênicas e o (des) entendimento do corpo na educação. Revista Ipê Roxo, Jardim, volume 2, número 2, páginas 20-39, dez. 2020.