

Para citar esse documento:

MOLINA, Alexandre José. Corpo, dança e educação: paradigmas em trânsito. *Anais do V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança*. Natal: ANDA, 2017. p. 2-19.



[www.portalanda.org.br](http://www.portalanda.org.br)

## **CORPO, DANÇA E EDUCAÇÃO: PARADIGMAS EM TRÂNSITO**

Alexandre José Molina (UFU)\*

**RESUMO:** Este texto é parte de minha pesquisa de doutorado, desenvolvida junto ao PPGA-UFBA (2015), cujo objetivo foi identificar parâmetros ou caminhos metodológicos que pudessem, configurados na forma de pensamentos curriculares, apresentar alternativas às tradicionais dicotomias em processos de formação em dança. Tais processos de formação apresentam, com recorrência, certa lógica operativa que divide teoria e prática, desdobrando-se ainda em outras dicotomias, a saber: mente e corpo; técnica e criação; sujeito e ambiente, apenas para citar algumas. Assim, a proposta desse texto é destacar alguns apontamentos importantes sobre a compreensão de corpo que norteiam as relações aqui propostas, especialmente em torno do par *corpo* e *educação*. Para esse diálogo, trago referências de estudos da filosofia e das neurociências, identificando algumas das principais correntes de pensamento que têm influenciado a configuração de paradigmas sobre corpo e educação, contribuindo, de forma direta, para a estruturação de proposições para formação em dança no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Corpo. Dança. Formação superior. Currículo.

## **BADY, DANCE AND EDUCATION: PARADIGMS IN TRANSIT**

**ABSTRACT:** This text is part of my PhD research, developed together with the Graduate Program in Performing Arts of the Federal University of Bahia (2015), whose objective was to identify parameters or methodological paths that could, in the form of curricular thoughts, present alternatives to traditional dichotomies in dance training processes. These training processes have, with recurrence, a certain operative logic that divides theory and practice, still unfolding in other dichotomies, namely: mind and body; technique and creation; subject and environment, just to

name a few. Thus, the proposal of this text is to highlight some important notes about the body understanding that guide the relations proposed here, especially around the pair *body* and *education*. For this dialogue, I bring references from studies of philosophy and neurosciences, identifying some of the main currents of thought that have influenced the configuration of paradigms on body and education, contributing, directly, to the structuring of propositions for dance higher education in Brazil.

**KEYWORDS:** Body. Dance. Higher education. Curriculum.

Início essa discussão fazendo alguns apontamentos sobre compreensões de corpo que norteiam as relações em torno do par *corpo e educação*. Não apenas por se tratar de uma pesquisa que se insere no campo da dança e que, portanto, tem o corpo como elemento central dessa discussão, mas também por compreender que a visão de corpo e a forma como este tem sido pensado na contemporaneidade avança nesse estudo uma plataforma de reflexões sobre fazer, pensar e ensinar dança na atualidade.

A proposta é traçar conexões na relação entre *corpo e formação em dança*, bem como suas implicações na configuração de estruturas curriculares e propostas pedagógicas em cursos de graduação em dança. Para tanto, início esta discussão a partir dos estudos da filosofia e das neurociências, identificando as principais correntes de pensamento que têm influenciado a configuração de paradigmas sobre corpo e educação, contribuindo, de forma direta, para a estruturação de proposições para formação em dança.

### **Abismo mente-corpo: tentativas de escape**

No percurso dos estudos sobre o corpo, uma importante colaboração foi dada pelo trabalho do neurocientista português António Damásio<sup>1</sup>. Para o autor,

---

<sup>1</sup> A obra de António Damásio é bastante vasta, porém, para os interessados na discussão, é recomendável iniciar os estudos por três de seus títulos: *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*; *O mistério da consciência* e *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos*

o corpo e suas partes são matéria física enquanto a mente não é. Quando deixamos que uma parte da nossa mente observe o resto dela, de forma inocente e natural, sem a influência dos conhecimentos científicos que hoje temos, as observações parecem revelar, por um lado, a matéria física que constitui células, tecidos e órgãos do nosso corpo e, por outro lado, o tipo de coisas em que não podemos tocar, os sentimentos e as impressões visuais e auditivas que constituem os pensamentos da nossa mente e que nós presumimos, sem qualquer evidência que apoie tal presunção, que são feitos de uma outra espécie de substância, uma substância não física. (DAMÁSIO, 2004, p. 197).

A partir dessa citação de Damásio, é possível perceber que a condição corpo e cérebro de um lado e mente do outro, caracterizada por ele como *dualismo de substância*, ainda é um paradigma que domina o senso comum no Ocidente, apesar de em ciência e filosofia já ter sido superado, como o próprio autor vem mostrar em seus estudos sobre a mente e a consciência.

As reflexões de Damásio, a partir do estudo da obra de René Descartes (1596-1650), questionam e revisam o entendimento desse filósofo sobre os estudos acerca do corpo. Assim, para Descartes, corpo e mente se influenciariam mutuamente; porém o mecanismo plausível para essa ligação não teria sido identificado pelo filósofo. Descartes teria delegado tal função erroneamente à glândula pineal, mas “nada há na sua estrutura ou nas suas ligações que lhe permitam realizar a extraordinária tarefa que Descartes lhe atribuiu.” (DAMÁSIO, 1996, p. 198). Assim, a mente seria uma substância, mas não uma substância física, e foi justamente essa afirmação de Descartes que induziu a uma compreensão equivocada de sua proposição, configurando-se na separação entre mente e corpo, conhecida também como *dualismo cartesiano*.

---

*sentimentos*, todos publicados pela Companhia das Letras, entre 1996 e 2004, e que seguem listados nas Referências deste trabalho.

A continuidade dos estudos de Damásio, concentrados sobre a obra do filósofo Baruch Espinosa (1632-1677), aponta que, para este filósofo, a mente e o corpo nasciam em paralelo da mesma substância, em perfeita equivalência. Nessa perspectiva, a mente não causaria o corpo e o corpo não causaria a mente. A relação entre mente e corpo foi o ponto chave da questão espinosiana. Ao refletir sobre os estudos de Espinosa, Damásio (2004) acredita que uma mente consciente é aquela que acabaria de ser informada das suas relações simultâneas com o organismo a partir do qual se forma, juntamente com os objetos que rodeiam esse organismo. Em outro momento, conclui, com as palavras de Espinosa, que “sem corpo não há mente”. (DAMÁSIO, 2004, p. 226). Como é possível observar aqui, há uma indicação, na proposição de Espinosa, sobre a condição de existência da mente. Se ambos (mente e corpo) nascem em paralelo de uma mesma substância, e se a mente não existe sem o corpo, a relação de imbricamento entre uma condição e outra é necessária para a existência de ambos. Isso parece evidente numa primeira leitura, mas essa não é a condição observada com relação ao par *corpo e educação*, como discutirei adiante.

Continuando na direção proposta por Damásio (1996, 2000, 2004), os fenômenos mentais, ao serem revelados como estreitamente dependentes do funcionamento de uma grande variedade de circuitos cerebrais, derrubaram a perspectiva do dualismo de substância. Estudos destacados na obra deste autor demonstram que o ato de ver, por exemplo, depende do funcionamento de diversos setores neurais específicos localizados ao longo de projeções da retina até os hemisférios cerebrais, de maneira que, quando uma dessas regiões é comprometida, a visão é correspondentemente afetada. O mesmo acontece com o olfato, o movimento, a fala ou a audição. Tais elementos, por sua vez, estão ligados também à forma como lemos o mundo, as conexões com as memórias, o humor, o afeto e toda nossa rede sensível. Portanto, o corpo como um todo se conecta com o mundo – o que por sua vez contornará e dará forma na maneira como estruturamos nossa leitura sobre ele – construindo as pontes dessa imensa rede neural espalhada

por todo o corpo, e a mente se constitui desse emaranhado de maneira conjunta e não de uma parte dele.

Cabe destacar, no entanto, que consciência e mente não são sinônimos. “A consciência é o processo que enriquece a mente com a possibilidade de saber da sua própria existência – a referência a que chamamos de *self* – e saber da existência dos objetos que a rodeiam.” (DAMÁSIO, 2004, p. 194, grifo do autor). O autor afirma também que a mente é compreendida em seu trabalho como *processo* e não como uma coisa; logo, é passível de mudança na medida do tempo, dos acontecimentos e do contato com o outro e com o ambiente<sup>2</sup>.

Nesse sentido, Damásio propõe uma mudança de perspectiva como necessária para avançar no enfrentamento do problema corpo-mente. Para tanto, corpo, cérebro e mente seriam entendidos como manifestações de um organismo vivo. Assim, a mente emergiria de um cérebro que está localizado em um *corpo-propriadamente-dito*<sup>3</sup> (DAMÁSIO, 2000, 2004), e com o qual interage, sendo através desse corpo e das relações que ele estabelece com o ambiente à sua volta que a mente seria formada.

Mais adiante, o autor afirma que “[...] a suspensão do mapeamento do corpo acarreta a suspensão da mente. De certo modo, retirar a presença do corpo é como retirar o chão em que a mente caminha.” (DAMÁSIO, 2004, p. 203). Damásio faz referência aqui a uma doença conhecida como *assomatognosia*, que nada mais é do que a incapacidade de reconhecer as partes do próprio corpo. O autor lembra ainda de outra situação, que revela a importância do corpo na constituição da mente, denominada *membro fantasma*, situação em que o indivíduo que, ao passar por um processo de amputação, continua a sentir o seu membro como se ele estivesse efetivamente ali. Portanto, e concordando com ele, corpo, cérebro e mente são

---

<sup>2</sup> Damásio (2000) reforça que os termos *consciência* e *mente consciente* são considerados sinônimos, mas que em certas condições neurológicas é possível verificar que a mente continua, apesar do desaparecimento da consciência.

<sup>3</sup> Termo usado por Damásio para referir-se ao corpo como organismo.

manifestações de um organismo vivo e são inseparáveis durante o seu funcionamento, mesmo que dissecáveis do ponto de vista de observação do microscópio da biologia ou dos procedimentos da neurociência.

### **Tábula rasa, bom selvagem e fantasma na máquina**

Os pressupostos apontados pelos estudos de Damásio, sobretudo nessa inter-relação corpo, mente e cérebro, são indicativos que colaboram no combate a uma posição nociva de compreensão da formação do sujeito. Trata-se da metáfora da mente como *tábula rasa*. A ideia de *tábula rasa* é atribuída, comumente, ao filósofo John Locke (1632-1704) e, como explica o neurocientista Steven Pinker, tal metáfora pode ser compreendida como a condição da mente na forma de um papel em branco que é preenchido ao longo da existência do indivíduo (PINKER, 2004). A *doutrina da tábula rasa* (PINKER, 2004) teve ascendência na vida intelectual moderna, norteador os trabalhos de boa parte da ciências sociais e humanidades, desde então. Em contraparte, novas formas de compreensão da relação entre natureza e cultura têm se configurado como importantes alicerces na contestação dessa doutrina. Pinker ressalta ainda que a doutrina da *tábula rasa* aparece, quase sempre, ao lado de duas outras perigosas concepções de sujeito: o conceito do *bom selvagem* e a noção de *fantasma na máquina*.

O bom selvagem consiste nas concepções de sujeito inspiradas no processo de colonização europeia das Américas, África e Oceania, que pressupõe que os seres humanos em seu estado natural seriam altruístas, pacíficos e serenos e que, portanto, as mazelas do caráter humano, como a ganância e a violência, por exemplo, seriam produtos da civilização. Tal concepção tem origem, segundo Pinker, no pensamento de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Já o fantasma na máquina é uma concepção atribuída a René Descartes e, como colocado anteriormente, trata-se do dualismo entre mente e corpo. O fantasma na máquina

está ligado, por sua vez, às ideias do Determinismo, como se o corpo pudesse ser habitado por algo (uma alma, talvez) que escolhe o comportamento a ser executado por ele; ou ainda, como supunham os biólogos extremistas, de que é possível uma separação absoluta entre natureza e cultura. Assim, a possibilidade de escolha ou de estabelecer posições é equivocadamente substituída por uma noção de programação, *a priori*, de causalidade, como se não coubesse ao sujeito ter a possibilidade de decidir sobre suas vontades.

As doutrinas e concepções contestadas por Damásio, Pinker e uma série de filósofos, cientistas, artistas e outros pensadores, nada mais são do que aquilo que a filosofia denomina como *empirismo* (tábula rasa), *romantismo* (bom selvagem) e *dualismo* (fantasma na máquina). Tais concepções são, conforme destaca Pinker (2004), interdependentes, mas são comumente encontradas juntas e, na educação, por exemplo, isso pode ser observado na formulação de propostas curriculares, nos programas de formação de profissionais, nos sistemas de avaliação e nas concepções pedagógicas das mais diversas áreas. Currículos pensados de forma linear, carregados de pré-requisitos, ou propostas pedagógicas que caminham na lógica da separação entre teoria e prática são alguns exemplos. Na avaliação é comum a existência de mecanismos calcados na verificação e na punição, projetando ainda a noção de modelos ou de referenciais que direcionam o olhar do professor na perspectiva de algum lugar determinado anteriormente e que deve ser, portanto, alcançado por todos.

Ainda à luz da neurociência, a construção das imagens do corpo se dá de forma bastante peculiar nessa relação com o próprio corpo, através dos órgãos sensitivos periféricos e da percepção dos órgãos internos. De acordo com Damásio (2004), o cérebro produz dois tipos de imagens do corpo: *imagens da carne*, constituídas por impressões do interior do corpo e baseadas na representação da estrutura e do estado das vísceras; e as *imagens das sondas sensitivas especiais*, aquelas baseadas no estado de atividades dos órgãos dos sentidos. “As imagens ocorrem quando essas partes especializadas do corpo são modificadas por objetos



exteriores a ele. Resultam do contato físico desses objetos com o corpo.” (DAMÁSIO, 2004, p. 207). Portanto, o corpo é o caminho que delinea a percepção do sujeito sobre o mundo e que na relação com este se constitui. O autor afirma ainda que

as imagens que constituem a base da ‘corrente mental’ são imagens e acontecimentos corporais, seja de acontecimentos que têm lugar na profundidade do corpo ou numa sonda especializada, próxima da superfície do corpo. [...] Esses mapas neurais representam, da forma mais abrangente possível, a estrutura e o estado do nosso corpo em todo e qualquer momento. [...] parte daquilo que acaba sendo mapeado nas regiões sensitivas do nosso cérebro e que emergem na nossa mente sob a forma de uma idéia tem a sua origem em estruturas do corpo que se encontram num determinado estado e em determinadas circunstâncias. (DAMÁSIO, 2004, p. 208-209).

Nesse sentido, é possível concluir, mesmo que em caráter provisório, que a noção de um certo objeto na mente não tem possibilidade de ocorrer sem que para isso exista um corpo. Ou ainda que se faz necessária a ocorrência de modificações nesse corpo, provocadas pelo objeto. O corpo – e logo a mente – estão, portanto, em necessária relação com o ambiente em que vive; sem tal relação não há corpo.

Na mesma direção, a formação concebida de modo linear, com um fluxograma curricular estanque, enrijecido e universalizante; a concepção de que um profissional deve ser aquele que aplica corretamente um conjunto de técnicas pré-estabelecidas; e ainda a noção de avaliação que se dá na esfera das práticas comparativas, punitivas e verificadoras, apontam, sem sombra de dúvidas, para a organização de um sistema educativo que negligencia posições críticas e emancipadoras de formação profissional.

### **Reverberações dualistas na educação**

Na educação brasileira, de uma maneira geral, corpo e mente permanecem separados: i) a forma como os alunos são organizados no cotidiano escolar – na maior parte do tempo sentados, enfileirados, hierarquicamente sentados à frente do professor; ii) a fragmentação e linearização do conhecimento – com tempo determinado para aprender cada coisa organizada, *a priori*, em caixinhas de conteúdos e na lógica de pré-requisitos; iii) corpo em movimento como sinônimo de desorganização; e iv) o entendimento de que o aprendizado se dá, unicamente, por esforço da mente. São, portanto, posicionamentos que colocam, mais uma vez, o corpo em segundo plano, como se este fosse algo separado ou desconectado da mente, e que não tivesse nenhuma relação com o pensamento ou com a produção de conhecimento.

Em contextos educacionais que compreendem o corpo dessa forma, são comuns frases do tipo: *depois que terminarem a lição, poderão brincar*, ou ainda *fique quieto menino, ou não poderá sair para o intervalo*. Essas duas frases, tão recorrentes no dia adia da escola, são exemplos que localizam a liberdade do corpo como uma espécie de prêmio para aqueles que demonstrarem bom desempenho escolar, ou moeda de troca na negociação quanto às regras de comportamento. Dessa forma, a lógica dualista se reverbera: o sujeito acostumado a compreender corpo separado de mente, logo percebe liberdade e movimento como recompensa para aqueles que merecem; os que cumpriram as regras. Ou a ausência deste como punição, aprisionamento, restrição para aqueles que não se esforçaram em aprender “da forma correta”. Então, corpo em movimento é rapidamente associado ao prazer, à diversão, ao fazer sem compromisso, como se tal associação fosse algo ruim. A visão de nossa sociedade capitalista localiza os estados de prazer ou diversão como práticas diametralmente opostas ao que se entende por relevante, necessário ou de direito.

O não tratamento e a não relevância de questões relativas ao corpo e ao movimento corporal nos cursos de formação de educadores, colabora fortemente com esta compreensão dualista. Com a inexistência de uma abordagem significativa sobre o assunto nos cursos de licenciatura e Pedagogia, as propostas não informam nem preparam o profissional da educação para lidar com o movimento corporal na escola. Na mesma medida, não contribuem para formulações menos equivocadas das relações corpo e mente; prática e teoria; matéria e espírito, apenas para citar alguns. Isso é facilmente observado no exemplo de fluxograma apresentado anteriormente, que apresenta uma série de componentes curriculares para formação de professores de história, por exemplo, e que não dispõe de nenhum momento para tratar das questões do corpo ou do movimento corporal e suas relações com os processos de aprendizagem. Apesar do currículo apresentar disciplinas ligadas à história e à cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, a partir de um dispositivo legal<sup>4</sup>, não há no currículo a relevância de um momento para tratar da importância do corpo e do movimento corporal nos processos de aprendizagem.

Considerando o pensamento contemporâneo sobre o papel do corpo e do movimento corporal na percepção, no processamento, na expressão e particularmente no processo de aprendizagem, uma educação que negligencia esses paradigmas destaca-se completamente desconectada das possibilidades de evolução desse pensamento. Assim, corpo, movimento e aprendizagem não deveriam ser compreendidos como instâncias estanques e desconectadas.

### **Corpo e aprendizagem: implicações para a formação em dança**

---

<sup>4</sup> A Lei Federal 11.645/2008, determina a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena."

Na perspectiva da psicologia humanística<sup>5</sup>, aprendizagem seria uma mudança relativamente duradoura no conhecimento, no comportamento ou na compreensão que resulta da experiência. Já a enciclopédia do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) propõe compreender a aprendizagem como um acontecimento em que o sujeito seria exposto aos eventos ou aos estímulos e teria a oportunidade de aprender por meio das relações que estabelece. O que se percebe é que a experiência é fundamental para que a aprendizagem ocorra. De acordo com o que é aprendido, o evento (aprendizagem) pode ser governado por princípios de ativação diferentes e pode envolver processos corporais distintos. Apesar desses conceitos frequentarem as reflexões sobre a aprendizagem na infância, considerando que o fenômeno aprendizagem é da ordem do processual e do inacabado, pensar tais características na formação superior tem o seu lugar e aqui interessa a importância da experiência no ensino superior em dança.

Nessa direção, e concordando com a leitura de Isabelle Launay (2006) sobre o trabalho de Rudolf Laban, identifico a consciência da percepção como importante mecanismo que possibilita a experiência e a torna possível. “Laban constata a impotência do homem moderno em se mover; a acumulação de seus movimentos é a acumulação do cansaço. O corpo mortificado do homem urbano como o corpo do soldado nas trincheiras são pobres em experiência comunicável.” (LAUNAY, 2006, p. 61). A autora estabelece uma relação entre as reflexões de Laban sobre a natureza do movimento com as construções de Walter Benjamin sobre a ideia de experiência.

A tomada de consciência sobre a capacidade de perceber e conhecer é central nesse pensamento. Não se trata de pensar o movimento apenas a partir das estruturas ósseas, articulares e dos músculos do corpo, mas sim que

---

<sup>5</sup> Nessa vertente da psicologia o trabalho de Lev S. Vygotsky tem grande relevância, especialmente no que diz respeito à perspectiva sócio-interacionista. A obra desse pensador é vasta, mas aos interessados no tema indico a leitura de *Formação social da mente* (1999), Martins Fontes.

isso supõe uma consciência do centro de gravidade do movimento, o saber-sentir das circulações do sangue e do ar, e uma condução do esforço, isto é, das ínfimas modificações na mudança de peso que determinam o ritmo e cuja percepção varia de acordo com o estado do dançarino." (LAUNAY, 2006, p. 66-67).

Essa ideia de consciência da percepção é claramente observada nas práticas de Educação Somática, como chama a atenção Ciane Fernandes (2015), destacando que o enfoque das somáticas

deixa de ser em estilos e gêneros específicos de expressão corporal e passa a ser na experiência como um todo integrado e dinâmico, na natureza do corpo como ser vivo em constante relação, adaptação e aprimoramento com o/no meio. Ao invés de um aprendizado quantitativo, competitivo e árduo em busca de um modelo, a somática se baseia em um contexto de aprendizado receptivo e perceptivo, facilitando a conexão sensorial através da pausa dinâmica e do refinamento do esforço muscular integrados no todo da pessoa e do ambiente. (FERNANDES, 2015, p. 13).

Este aspecto integrado é mais uma vez reforçado quando da ênfase dada pela autora na origem etimológica da palavra somática:

*soma* é uma interação que dilui a objetificação do corpo em prol da autonomia do ser vivo integrado em todas as suas instâncias, multiplicidades e idiossincrasias, inclusive constituído como paradoxal e metafísico, autocoordenando-se holisticamente rumo ao próprio crescimento com o/no meio. (FERNANDES, 2015, p 13).

Não se trata, portanto, de afirmar que um corpo sentado não aprende; a realidade tem nos mostrado que isso é possível. Mas de que maneira, ao tomar conhecimento de sua capacidade de conhecer, o corpo em movimento ganha outra dimensão na escola? A partir do momento em que se compreende corpo em movimento como possibilidade de aprendizagem e não como sinônimo de bagunça ou desorganização, cai por terra certo paradigma que delega ao corpo a prisão da carteira escolar ou da quietude como caminho exclusivo para aprender. Se for

condição de aprendizagem o silenciamento do corpo, que chance tem a dança na escola senão o espaço restrito do entretenimento e da distração?

Quando se pontua para o sujeito que o movimento corporal é entendido como algo que, no cotidiano da educação formal, está ligado à ideia de desordem ou de momento de não aprendido ou ainda que merece punição, logo, o movimento corporal é rapidamente dissociado da noção de produção de conhecimento. Com isso, a dança facilmente é colocada como diversão, entretenimento ou algo sem relevância para o contexto de aprendizagem, podendo, sem grandes dificuldades, reservar-se ao momento das comemorações e festividades, exclusivamente. Imprimir, então, uma lógica que negligencia o movimento corporal ou até mesmo o rejeita totalmente, corrobora a ideia de que corpo e mente são duas coisas sem mútuas implicações, restando ao movimento o espaço único de acontecimento no momento do intervalo ou nas situações de suposta *diversão descomprometida*.

Parece ser por essa ótica que os gestores educacionais e do poder público vêm compreendendo o lugar da dança: o do não compromisso, do não aprendido, do não conhecimento, do não fazer. Estou pensando aqui na dança como experiência artística na escola, mesmo que o formato não seja este atualmente proposto para as artes, de duas aulas, de 50 minutos cada, por semana. Essa medição temporal estabelecida para que se efetive o conhecimento em cada área – e que é fruto de um pensamento curricular ultrapassado – considera que a matemática ou a língua portuguesa, por exemplo, tenham, em média, seis vezes mais do momento que é reservado ao ensino de arte. Aqui é claramente observada uma problemática: a escola é produtora de transformações sociais, mas ela também é um produto disso. A escola é produto de uma sociedade que vai mensurar a importância de cada elemento que a constitui, daí determinadas disciplinas ou componentes curriculares terem maior peso na estrutura do currículo, por serem consideradas mais importantes na balança do conhecimento. Por isso, estou cada vez mais convencido de que este é um modelo falido e que não colabora com o que a dança pode fazer no ambiente escolar. Parece-me necessário avançarmos no

pensamento de novas configurações, de entendimentos mais próximos das artes e de suas lógicas de operação, produzindo, talvez, pequenas mudanças que possam desestabilizar as certezas que organizam o pensamento hegemônico sobre educação.

A pesquisadora Denise Najmanovich (2001), ampliando a concepção de educação para além da escolaridade, fala de *prática cognitiva*, na qual o conhecimento não é compreendido como produto teórico e sim como *prática social* que inclui o *conceitual*, o *prático* e o *ético*. Não se trata, portanto, de compartimentos estanques, mas de aspectos de um complexo integrado e dinâmico.

A autora considera ainda que a problemática educativa não se restringe a *uma*, mas a um emaranhado rico e multifacetado de diferentes questões conectadas entre si, e aponta sete dimensões que as constituem num determinado recorte histórico, geográfico e paradigmático: i) a problemática do conhecimento; ii) a problemática do ensinar-aprender; iii) a quem cabe a responsabilidade de educar?; iv) como se forma a rede?; v) o que devemos ensinar; vi) quem pode ensinar e o que esperamos dele?; e vii) a questão da articulação entre as diferentes facetas da problemática educativa.

Cada uma dessas dimensões apresentadas pela autora é constituída por interrogações que descamam e ampliam os diferentes pontos de vistas sobre o que ela chama de *campo problemático da educação*, e que nos permite deslizar por essa rede complexa de acontecimentos. Tal deslizamento não se daria na perspectiva de buscar soluções universalmente válidas, nem tampouco recorre à prerrogativa de formular modelos de ações concretas, mas na promoção de mecanismos que poderiam favorecer o pensamento em ação (NAJMANOVICH, 2001).

Não irei replicar aqui cada uma das questões levantadas pela autora sobre tal campo, pois essa seria uma estratégia demasiada exaustiva e pouco produtiva do ponto de vista da reflexão proposta. No entanto, destacarei aqui algumas das questões que considero intimamente ligadas ao tema discutido neste texto:

[...] o conhecimento é um processo ou um produto? [...] Deve haver uma pedagogia comum a todas as áreas do conhecimento? [...] As escolas, os colégios e as universidades são as únicas instituições educativas ou o conhecimento ultrapassou o campo clássico do sistema educativo? [...] Trata-se meramente de ‘reformular’ as velhas disciplinas, de incorporar novas e eliminar algumas obsoletas ou o que se impõe é transformar radicalmente a ‘paisagem curricular’? [...] Como afeta o ensino as mudanças em nossas concepções da relação teoria versus práxis? (NAJMANOVICH, 2001, p. 100-103, grifo da autora).

Ao tratar da noção de *paisagem curricular*, a autora salienta o fato de que a própria concepção tradicional de currículo entrou em crise e não se trata, portanto, de mudar os conteúdos ou assuntos tratados num determinado componente curricular, mas da urgência de promover uma mudança radical no modo como as pessoas que atuam nas instituições têm pensado currículo. Sobre a importância de tal mudança, outra autora tem enfatizado que

Enquanto tudo muda, e especialmente os setores relacionados com a gestão do conhecimento, o mundo da educação permanece igual já há algum tempo, ancorado num paradigma mais próximo ao século XIX e à produção industrial do que das dinâmicas próprias do século XXI, líquidas, pós-modernas e imprevisíveis, tais como as que vivemos cotidianamente.<sup>6</sup> (ACASO, 2015, p. 10, tradução nossa).

María Acaso<sup>7</sup> defende a realização de uma *reDUvolución* no sistema educativo que consiste, basicamente na hibridação dos termos *revolución* e *educación* (revolução e educação), criando alternativas aos modelos hegemônicos da prática pedagógica, a partir da construção de dinâmicas que possam operar

---

<sup>6</sup> “Mientras todo cambia, y especialmente los sectores e industrias relacionadas con la gestión del conocimiento, el mundo de la educación permanece igual que hace mucho tiempo, anclado en un paradigma más cercano al siglo XIX y a la producción industrial que a las dinámicas propias del siglo XXI, líquidas, posmodernas e impredecibles, tales como las que vivimos día a día.”

<sup>7</sup> É professora de Educação Artística na *Universidad Complutense de Madrid* e tem reverberado em seus textos a importância de uma mudança paradigmática no cenário educativo, especialmente a partir da realidade da Espanha.



*microrrevoluções* no sistema educativo. E especificamente sobre a noção de currículo, ela defende a necessidade de

[... ] alterar a ideia de currículo como objeto para a ideia de currículo como processo, como algo em permanente construção ao invés de algo fechado, como algo flexível ao invés de algo rígido, como algo que é construído por todos, e não apenas pelo professor [... ]<sup>8</sup> (ACASO, 2015, p. 38, tradução nossa).

A partir dessas colocações, é possível afirmar que o sistema curricular concebido na modernidade se constitui, preponderantemente, nas bases do *positivismo* e recorta a lógica *disciplinar* como forma de organização e divisão do conhecimento, que, por sua vez, é *transmitido* por um professor a um conjunto de alunos no esquema da aula padrão e enquadrado na bidimensionalidade de um fluxograma *linear*. Tal contexto objetivou disciplinar a subjetividade, no contexto educacional, como uma forma de uniformizar os indivíduos, tentando alijar suas capacidades criativas e sensíveis e de existência e construção de conhecimento.

Na perspectiva de Najmanovich (2001) e Acaso (2015), a escola moderna (e, a meu ver, também a universidade moderna) é inspirada pelos modelos da fábrica e do exército, nos quais a obediência seria o valor e a uniformização o estilo. A despeito do advento do “show educativo”<sup>9</sup> (NAJMANOVICH, 2001), ou da tentativa de reposicionamento do estudante como elemento central no processo da educação, ambas no século XX, a educação continuou

---

<sup>8</sup> “[...] desplazar la idea del currículum como objeto hasta la idea del currículum como proceso, como algo en permanente construcción en vez de algo cerrado, como algo blando en vez de como algo rígido, como algo que se construye entre todos en vez de como algo que construye solo el docente [...]”

<sup>9</sup> A autora problematiza as ideias de “motivação” e “incentivo” configuradas por algumas propostas pedagógicas iniciadas logo após a Segunda Grande Guerra, nas quais a apresentação dos conteúdos se dava de uma maneira mais “atraente” e “divertida”. Najmanovich deixa claro, contudo, que não se opõe a um espaço mais motivador para os processos educativos. No entanto, quando tais propostas surgem atreladas a um modelo passivo (ela exemplifica isso com os vídeos e CD-ROMs educativos da era Xuxa), o espaço da aprendizagem se converte perversamente em lugar de reprodução mecânica e acrítica.

se ocupando de transmiti-los [os conhecimentos], mas não mais como verdades absolutas, senão como modelos e ferramentas para compreender e produzir conhecimentos novos, enriquecer ou transformar as narrações herdadas, polir ou descartar velhos procedimentos. (Ibid., p. 112).

Obviamente que concepções contemporâneas de educação têm atuado na contramão do pensamento que estanca a evolução de propostas educacionais de perfis progressistas. Tais proposições contemporâneas operam no estímulo à produção de sentidos, na contextualização e superação das desigualdades e apostam em formas de organização e sistematização do conhecimento mais flexíveis e porosas. No entanto, essas proposições ainda são massacradas por lógicas calcadas na fixidez das posições e têm apresentado grandes dificuldades de romper as estruturas enrijecidas das instituições de gestão e de promoção da educação.

Do mesmo modo,

a finalidade da universidade também desloca seu eixo. Se em suas origens essa instituição propunha-se ampliar os conhecimentos, de forma desinteressada e formar doutos para alimentarem o saber circunscrito a uma pequena casta, gradativamente veio incorporando as necessidades da sociedade moderna, liberal, voltada para o trabalho, agora com a missão de realizar pesquisas nos múltiplos campos disciplinares que foram sendo criados a partir da especialização. [...] A universidade tem hoje a função profissionalizante e, por mais que a própria realidade proporcionada pelo crescimento científico e tecnológico apresente agora a necessidade de qualificações mais ampliadas, de uma formação mais flexível, os estudantes anseiam por um futuro profissional seguro e promissor. (SÁ, 2010, p. 40).

Obviamente, a incorporação das necessidades da sociedade moderna consolidou um pensamento sobre currículo que colabora com a separação entre cultura geral e formação profissional específica, como se o currículo pudesse arregimentar um caminho único de formação. Quando falamos em arte e, no caso

desta pesquisa em dança, a segurança de um futuro profissional esbarra ainda em camadas mais complexas e que são adensadas por políticas públicas descontinuadas, desvalorização profissional e esfacelamento das instituições, seja no campo da educação ou na atuação artística.

### Referências

ACASO, María. **rEDUvolution**: hacer la revolución en la educación. Madrid: Paidós Iberica, 2013.

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

\_\_\_\_\_. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções e do conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

FERNANDES, Ciane. Quando o todo é mais que a soma das partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1. jan./abr. 2015. p. 9-38.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PINKER, Steven. **Tábula rasa**: a negação contemporânea da natureza humana. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

\* Doutor em Artes Cênicas (PPGAC-UFBA) e Mestre em Dança (PPGDança-UFBA). Professor do Curso de Bacharelado em Dança e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia (PPGAC-UFU). Endereço eletrônico: alexandre.molina@ufu.br