



Anais do V Congresso Nacional de pesquisadores em Dança  
ANANDA 2018 / Manaus  
ISSN 2238-1112

Para citar esse documento:

PINTO, Amanda da Silva. Dança na escola: andando parado?. *Anais do V Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança*. Manaus: ANANDA, 2018. p. 21-35.

*Ananda* comissão nacional de  
pesquisadores em dança

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



## MOVIMENTO NA ESCOLA: *ANDANDO PARADO?*

*Amanda da Silva Pinto*

**RESUMO:** Muito se têm apontado um olhar para o corpo e para o movimento como imprescindíveis para um desenvolvimento educacional efetivo, apesar da pouca práxis pedagógica neste sentido. Piaget, Wallon, Gardner, Berthoz e Noe, só para citar alguns teóricos do campo psicogenético, neurocientífico e filosófico, esclarecem suas preocupações em conceber que o movimento do corpo nos processos educacionais é de fundamental importância. É necessário ter ciência que os paradigmas desses conhecimentos para atuação estão sendo reconstruídos, porém alguns conceitos e a práxis pedagógica ainda estão hoje arraigados ao que Boaventura de Souza Santos (2002) denomina de “paradigma dominante”. Mesmo que a neurociência ainda não tenha adentrado o campo pedagógico neste aspecto, o que já se construiu acerca do assunto para a Educação ainda não se efetiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** MOVIMENTO. EDUCAÇÃO. PARADIGMA

## MOVEMENT AT SCHOOL: *WALKING STOPPED?*

**ABSTRACT:** Much attention has been given to the body and movement as essential for effective educational development, despite the lack of pedagogical praxis in this aspect. Piaget, Wallon, Gardner, Berthoz and Noe, to recall a few theorists of the psychogenetic, neuroscientific and philosophical field, clarify their concerns in conceiving that the movement of the body in educational processes is fundamental. It is necessary to have conscious that the paradigms of this knowledge for actuation are being reconstructed, but some concepts and pedagogical praxis are still today rooted in what Boaventura de Souza Santos (2002) calls the "dominant paradigm". Even though neuroscience has not yet penetrated the pedagogical field in this aspect, what has already been built on the subject for Education still does not take effect.

**KEYWORDS:** MOVEMENT. EDUCATION. PARADIGM

Corpo, corporeidade, movimento, linguagem, símbolo, concreto, ação motora, psicomotricidade, estruturas sensório-motoras, cognição, etc. são termos frequentemente vistos em teorias educacionais, no campo pedagógico e ciências cognitivas. Podemos passar por Piaget,

21

Realização:



SECRETARIA DE  
EDUCAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO DO  
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE  
MANAUS



Fomento:





Wallon e Gardner, só para citar alguns teóricos do campo psicogenético e educacional, e notaremos que suas preocupações em conceber o movimento do corpo nos processos educacionais é de fundamental importância. Cada um com uma forma distinta de apontar para a forma ou para o grau de participação que se deve dar a este movimento, mas, mesmo assim, considerá-lo. É no movimento, segundo os teóricos, que a criança se faz presente no mundo, conhece e percebe sua autonomia. Além destes campos, é imprescindível considerar as neurociências e filosofia (Berthoz, 2000 e Noe, 2004) com seus olhares sobre o movimento, os quais aproximam mais ainda os conceitos sobre percepção de mundo através deste sentido (movimento). Na fase da adolescência e adulta, esse exercício também se faz muito importante, porém na práxis escolar não recebe esta consideração.

Muito se têm apontado um olhar para o corpo e para o movimento como imprescindíveis para um desenvolvimento educacional efetivo, apesar da pouca práxis pedagógica neste sentido. Além disso, estes estudos, quando vislumbrados na perspectiva educacional, se apresentam de forma restrita, como voltado às crianças pequenas ou separados em uma disciplina dentro da Escola, como a Educação Física ou a Arte/Dança.

Essa práxis quase inexistente envolve desde o comodismo dos próprios profissionais da Educação no tradicionalismo (passando ainda pela permanência de “paradigmas dominantes” (SANTOS, 2002)), até prioridades em políticas educacionais, as quais negam o conhecimento ou faltam com o comprometimento com o corpo (que está mais presente nesses processos do que outrora imaginávamos). Seja qual for o motivo, o movimento na prática educativa ainda não se relaciona com o aprendizado integral, mesmo que seu estímulo na criança no início da idade escolar seja de extrema valia.

### **Movimento do corpo nas teorias de Piaget, Wallon, Gardner, Berthoz e Noe**

Foquemos no movimento do corpo. Movimento este tão presente em qualquer prática do ser humano, consciente, não consciente, mas sempre presente. Mexer-se é como respirar: imprescindível à natureza e aprendizado da/na vida. Sem movimento nós não compreendemos,

Realização:



COORDENADORIA  
DE INOVAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO DO  
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE  
MANAUS



Fomento:





nos estabelecemos e nem convivemos com tudo ao nosso redor. Portanto, as teorias que se preocupam com os processos educativos, independente do conteúdo a ser *ensinadoaprendido*, sentem a necessidade de considerar o movimento quando adentram na busca da compreensão dos processos cognitivos responsáveis pela efetivação deste aprendizado. Para tanto, veremos a seguir o estado da arte desses estudos, que há muito vêm sendo referência no campo educacional.

Recorrendo a Piaget, Wallon e Gardner, cada um deles tem uma maneira de apontar para a forma ou para o grau de participação que se deve dar ao movimento nos processos educativos, mas sempre o considerando. Do estágio pré-operatório ao concreto de Piaget, o movimento como base da formação de conceitos, para Wallon, e a inteligência corporal-cinestésica de Gardner, todas são proposições de educação que levam em conta a importância do movimento, porém, se restringem à educação infantil. Argumentam que nesta fase se dá o desenvolvimento psicogenético, para o qual a criança fará suas construções psicológicas, de personalidade, sociais, biológicas e abstratas a partir do movimento. É no movimento, segundo estes teóricos, que a criança se faz presente no mundo, conhece e percebe sua autonomia. Além deles, no campo neurocientífico e filosófico destacamos Berthoz (2000) e Noe (2004) com seus estudos da construção da percepção do indivíduo pelo sentido do movimento.

Há de se considerar, neste contexto, que a idade pré-escolar (das crianças pequenas) é onde essa formação deva realmente acontecer, sem sombra de dúvidas. Porém, na fase da adolescência e adulta, esse exercício também se faz imprescindível, visto ser o humano, em sua integralidade, um ser do movimento, da experiência vivida. As estruturas sensório-motoras continuam agindo e existindo neste corpo e, portanto, constituindo/sendo esta pessoa.

Realização:



SECRETARIA DE  
EDUCAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO DO  
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE  
MANAUS



Fomento:





## Desenvolvimento Cognitivo para Jean Piaget<sup>1</sup>

Piaget foca no processo de desenvolvimento dos estágios psicológicos do indivíduo na busca pelo equilíbrio que o corpo sempre procura. Tendo ainda um tratamento expressivo dualista sobre o corpo, aborda o equilíbrio motor e o equilíbrio psíquico em separado. Desta forma, tanto vislumbra que em ambos os campos (psíquico e motor) o equilíbrio é buscado, como também alerta ao fato de que no campo motor o desenvolvimento do equilíbrio é uma crescente (da criança ao adulto vai progredindo até um pico que depois decresce na velhice), ao passo que no campo psíquico se desenvolve um “equilíbrio móvel” (PIAGET, 1994, p.14). Este último cresce, mas com instabilidades durante toda a vida e não tende a decrescer na velhice, mas sim o inverso.

Para tal, não deixa de reconhecer que a intuição ou operações abstratas (estágio de desenvolvimento mais avançado em sua teoria) são culminantes, enquanto inteligência lógica, do estágio de operações concretas. Este depende do primeiro estágio reflexivo dos bebês, do sensório-motor, juntamente com os processos de assimilação e acomodação<sup>2</sup>, para se atingir o equilíbrio, movido pelas inúmeras necessidades deste corpo.

Mesmo tratando em separado mente e corpo, em alguns pontos de sua teoria querendo separar, é visível em seus esclarecimentos e forma de expressar que concebe relação de corpo inteiro. Torna-se inerente ao esclarecimento de formas de desenvolvimento cognitivo tal estabelecimento de relação, a qual não consegue ser explicada “uma” sem a “outra”, distinguindo-as no processo de ocorrência. Isto concorda ou caminha próximo ao que Wallon propõe, a “virtualização” do movimento, o qual vai progressivamente da infância a fase adulta desenvolvendo no indivíduo.

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Naturais (formado em zoologia), suíço, que mais tarde se interessou pela psicologia e focou seus estudos na sistemática da evolução mental da criança, assim como aos problemas epistemológicos referentes a isso.

<sup>2</sup> O processo de assimilação e acomodação, no que propõe Piaget, consiste primeiramente em incorporar o ambiente ao organismo do indivíduo (assimilar) e em segundo momento reorganizar este organismo em conformidade ao que foi assimilado, fazendo uma adaptação do corpo ao meio (acomodação).

Realização:



SECRETARIA DE CULTURA



GOVERNO DO ESTADO DO  
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE  
MANAUS



Fomento:





## Henri Wallon e a virtualização da motricidade

Henri Wallon<sup>3</sup>, segundo La Taille (1992) por exemplo, considera a influência da “ação motora” na “ação mental”<sup>4</sup>. Para ele, à medida que a criança vai diminuindo sua motricidade visível, esta vai gradualmente se concentrando no pensamento. No entanto, isso não acontece em forma de substituição: o tônus muscular é considerado no momento do pensamento e é uma intenção, uma predisposição para o pensar. Ou seja, o músculo participa do processo do pensamento. Neste caso, Wallon diz que o bebê vai progressivamente adquirindo “domínio dos signos culturais” e “a motricidade, em sua dimensão cinestésica, tende a se reduzir, a se virtualizar em ato mental” (LA TAILLE, 1992, p. 38).

Além de colocar o movimento como base da formação de conceitos, considera que o movimento é importante e até fundamental para o aprendizado. Atenta que é necessário, para adquirir conhecimento, fazer com que as crianças se movimentem da cadeira, para sair do *status* do “estar quieto”. É graças a essa dimensão expressiva do movimento que é permitido com que a criança aprenda. É no movimento, muitas vezes, que se concebe o fluxo de pensamento e a descoberta do seu controle é fundamental. Movimentos como a postura, a apatia, as posições que mais confortam para o pensamento, a gesticulação quando falam ou pensam, todos são movimentos a serem considerados e observados.

Para Wallon, existem duas funções musculares para desenvolver a motricidade: a função cinética (músculo em movimento) e a função tônica (músculo parado em atitude ou intenção de movimento). A função tônica do músculo, no caso da virtualização, substitui a função cinética, visto que a alta mobilidade dos dois primeiros anos de vida vai adquirindo espaços de ocorrência de tempo, entre um movimento e outro, cada vez maiores, sendo aos pouco substituídos pela função

<sup>3</sup> Parisiense, médico e filósofo, Henri Wallon centrou seus estudos na psicologia ocidental, com a preocupação permanente com a infra-estrutura orgânica de todas as funções psíquicas que investiga. Para ele, genético abrange a dimensão da espécie, abrindo espaço para a incorporação da “psicologia histórica”, além de entender que o homem é organicamente social, ou seja, supõe a intervenção da cultura para se atualizar. É amplamente considerado entre as teorias psicogenéticas estudadas nos campos da Pedagogia e Educação Física.

<sup>4</sup> Wallon apresenta tais ações separadamente e as designa desta forma.



tônica. Neste momento, assim como a função cinética enfraquece, a tônica se fortalece alimentando uma memória do movimento que fica como informação na intenção do músculo parado (função tônica). A essa idealização de intenção é o que Wallon denomina de “virtualização do movimento”.

No antagonismo entre motor e mental, ao longo do processo de fortalecimento deste último, por ocasião da aquisição crescente do domínio dos signos naturais, a motricidade em sua dimensão cinética tende a se reduzir, a se virtualizar em ato mental. (LA TAILLE, 1992, p. 38)

Wallon também destaca que, a partir da fase sensório-motora (como ainda expressa, em separado), a criança, após um ano de vida, passa a “memorizar” esses movimentos em forma de imagens que, apesar de qualquer memória ser uma imagem (segundo António Damásio, 2004, 2011), passam a fazer sentido, construindo movimentos simbólicos ou *ideomovimentos* (Wallon). Esses *ideomovimentos* são movimentos que contêm ideias. Da mesma forma que os movimentos reflexos nos primeiros meses de vida se virtualizam e se tornam ideias, na vida adulta, as ideias conduzem ao gesto<sup>5</sup>, pois tais ideias tem seu “constructo” no próprio movimento. Para ele, imobilizar uma criança é atrofiar o desenvolvimento do seu pensamento.

## As Inteligências Múltiplas de Gardner

... nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades; nem todos aprendem da mesma maneira. [...] a segunda suposição é uma que nos faz mal: é a suposição de que, atualmente, ninguém pode aprender tudo o que há para ser aprendido. (GARDNER, 1995, p.16)

Na teoria das múltiplas inteligências, de Howard Gardner<sup>6</sup>, percebe-se a efetiva preocupação de se estabelecer que a inteligência do aluno não está na sua medição de Q.I. (Quociente de Inteligência), a qual só considera os raciocínios linguísticos e lógico-matemáticos. Há de se levar

<sup>5</sup> Este gesto pode estar embebido de significado ou não. Quando gesticulamos ao falar, ele é involuntário, porém sua forma de ocorrer é metafórica, pois ele tanto significa para quem o vê como parte expressiva, como também parte do indivíduo que fala como um “procedimento metafórico do corpo” (Lakoff & Johnson, 1999) .

<sup>6</sup> Howard Gardner é formado em psicologia e neurologia e foca seus estudos no desenvolvimento cognitivo e educacional. Ligado à Universidade de Harvard, é conhecido em especial pela sua teoria das inteligências múltiplas.

Realização:



Apoio:



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE MANAUS



Fomento:





em conta aqueles tipos de raciocínio que não estão nesses dois campos de conhecimento, os quais Gardner denominou de sete inteligências básicas, acrescentando cinco às outras duas já consideradas nos testes de QI. As outras cinco seriam: a inteligência espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal e intrapessoal. Ao defini-las, considera:

A inteligência espacial é a capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo. [...] A inteligência musical é a quarta categoria de capacidade identificada por nós: Leonard Bernstein a possuía em alto grau; Mozart, presumivelmente, ainda mais. A inteligência corporal-cinestésica é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo inteiro, ou partes do corpo. Dançarinos, atletas, cirurgiões e artistas, todos apresentam uma inteligência corporal-cinestésica altamente desenvolvida.

[...] A inteligência interpessoal é a capacidade de compreender outras pessoas: o que as motiva, como elas trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas. [...] A inteligência intrapessoal, um sétimo tipo de inteligência, é uma capacidade correlativa, voltada para dentro. É a capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente a vida. (GARDNER, 2015, p.15)

No caso específico da inteligência corporal-cinestésica, Gardner expõe como um tipo de inteligência que resolve problemas em nível de ação tracionada pelos músculos e ossos, os quais estão no campo da coordenação motora (como desviar de um obstáculo rapidamente ou produzir produtos usando o corpo inteiro). A forma (atitude) que tomamos ao nos desviar de um obstáculo, essa habilidade de resolver a defesa do corpo com o movimento, é o entendimento da inteligência corporal-cinestésica para o teórico.

Gardner chama a atenção para os testes de QI empregados, os quais medem um aluno mais ou menos Inteligente. Observa que há muitos casos de alunos que têm QI altíssimo sem sucesso profissional, ao passo que outros, com QI baixo, se destacam em suas profissões. Casos de grandes músicos ou atletas são exemplificados por ele, para os quais admite existir uma inteligência que os levou ao destaque, que os teste de QI não detectaram. Ora, a instrução (referência de inteligência lógico-matemática e linguística) não é tudo: saber o que fazer com esse conhecimento e gerir a vida faz parte de uma outra construção inteligente que agrega outras mais funções da cognição que tem a ver com as cinco outras inteligências identificadas por Gardner. De





certa forma, ele avança nesta visão cognitiva, mesmo que colocando em caixas estanques, para sair da visão tecnicista da inteligência.

A inteligência espacial tem grande relação com o sentido do movimento. Como apontado por ele, as pessoas cegas, por exemplo, utilizam de sua percepção tátil para conhecer as coisas. E nessa percepção, o tamanho e o movimento das mãos tocando o objeto é que constroem a informação visual. Não precisamos, aliás, sermos deficientes visuais para constatar que o sentido do movimento compõe a percepção: ao observar visualmente a distância (espaço) e a velocidade (tempo) de um carro, sabemos se dará ou não para cruzar sua frente sem chocar-se com o mesmo, por exemplo. O sentido do movimento reverbera muitas informações de espaço e tempo.

Como seres humanos, todos temos um repertório de capacidades para resolver diferentes tipos de problemas, os contextos em que são encontrados e os produtos culturalmente significativos que constituem os resultados. Nós não abordamos a “inteligência” como uma faculdade humana reificada, que é convocada literalmente em qualquer colocação de problema; pelo contrário, nós começamos com os problemas que os seres humanos *resolvem* e depois examinamos as “Inteligências” que devem ser responsáveis por isso. (GARDNER, 1995, p. 29)

É importante destacar que Gardner não desconsidera que as sete inteligências classificadas por ele agem em conjunto no sucesso de uma carreira ou ao longo da vida de uma pessoa. Ele prevê que quando uma parte do cérebro que é responsável por uma inteligência é comprometida (por acidente ou deformação genética), a(s) outra(s) inteligências que estão alocadas em área não afetada funcionam normalmente. Porém, ao longo da vida, o indivíduo estabelece naturalmente relações cognitivas entre as “suas Inteligências” (uma em maior ou menor grau que as outras) a fim de resolver seus problemas.

Apesar de reconhecermos várias descrições dualistas sobre mente e corpo em sua proposta, chamam à atenção algumas as inteligências apontadas, levando-se em consideração o sentido do movimento proposto por Berthoz (2000): apesar de terem, segundo Gardner, “funções cerebrais” separadas, quando se considera o sentido do movimento, estão, ao que me parece, unidas na função cognitiva. Não parece possível que uma inteligência ocorra separada das demais.

Realização:



GOVERNO DO ESTADO DO  
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE  
MANAUS



Fomento:





Aqui se aponta que o corpo inteiro participa sempre do pensamento, seja na forma imaginária, seja em um raciocínio para resolver problemas matemáticos ou espaciais. Além disso, as funções intra e interpessoais também podem estar envolvidas com o corpo inteiro, quando o exercício das artes do corpo (linguagem metafórica do corpo) é experimentada. Ao mesmo tempo que o indivíduo resolve o problema de se desviar de um obstáculo, a partir disso, ele também pode aprender a superar um problema no trabalho, por exemplo.

### **Alain Berthoz e Alva Noe: o sentido do movimento**

Berthoz<sup>7</sup> (2000) aponta para um sentido do corpo pouco explorado, porém essencial para a compreensão de como formamos os conceitos que nos guiam. Chama o movimento de sexto sentido (sentido do movimento ou cinestesia). Este sentido passa, além dos cinco outros, amplamente conhecidos, pela propriocepção muscular e pelo sistema vestibular, que atuam no nível da inconsciência e, por isso, ele não é percebido da mesma maneira que os outros. Aqui se entende que o movimento, quando aceito como o sexto sentido do corpo, atua de forma diferente na Educação, podendo colaborar na construção de outras estratégias pedagógicas nas Instituições de Ensino.

A habilidade que o organismo tem de fazer uma percepção de sua localização e ter consciência corporal é chamada de propriocepção. Seus proprioceptores (sensores) são os responsáveis pela “informação” do movimento ou de sua intenção, contribuindo para que o movimento seja um sentido.

A propriocepção, a habilidade que o organismo tem de fazer uma percepção de sua localização e ter consciência corporal, reúne os sentidos da visão, audição, olfato, tato e paladar, e atua, segundo Berthoz (2000), no nível da inconsciência. Ela foi profundamente estudada por ele e participa do sentido do movimento ou sexto sentido. A propriocepção busca não só a soma, mas a

<sup>7</sup> Alain Berthoz é neurofisiologista, especialista em fisiologia integrativa. Suas pesquisas cuidaram do controle multisensorial do olhar, do equilíbrio, da locomoção e da memória espacial. É também professor no Collège de France.

Realização:



COORDENADORIA  
ESTADO DO AMAZONAS



GOVERNO DO ESTADO DO  
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE  
MANAUS



Fomento:





relação entre os sentidos para concluir uma conscientização ou reação a algo. Ela é multissensorial. É a cooperação entre vários sensores, que resulta no sentido do movimento.

Indeed, to the five traditional senses - touch, sight, hearing, taste, smell – we must add the sense of movement, or kinesthesia. Its characteristic feature is that it makes use of many receptors, but remarkably it has been forgotten in the count of the senses. [...] A plausible explanation is that it is not identified by consciousness, and its receptors are concealed. (BERTHOZ, 2000, p. 25)<sup>8</sup>

Numa reação a um tropeço, por exemplo, o corpo é capaz de simular e prever as consequências de tal ação para se recuperar do acidente em questão. Segundo Berthoz, não se faz cálculo de tempo ou espaço, mas há a cooperação dos sentidos, os quais permitem perceber as necessidades de ação do corpo a fim de não se machucar com a queda. Já no caso de um piloto de avião que decola em uma neblina, há pouca informação sensorial e, portanto, os acidentes são mais prováveis, pois os sentidos isolados são, em geral, falhos.

Assim, a resolução de um problema ou qualquer ação que pretendemos realizar necessita de um trabalho em equipe de nossos sentidos. A percepção tem relação direta com os sentidos, inclusive com o sentido do movimento. Percebemos o mundo com a reunião de nossos sentidos e, portanto, com o sentido de noção de movimento que nossas estruturas sensório-motoras possuem. Temos percepção da forma das coisas, do movimento delas, de suas dimensões e tamanhos porque temos o sentido do movimento, segundo Nöe (2004).

Ao observar um copo de um determinado ângulo, por exemplo, podemos ver a linha da boca deste copo em sua forma elíptica. No entanto, sabemos que sua forma real é circular. Como isso é possível? Para Noe (2004), temos a consciência do ângulo do qual estamos observando essa esfera e inferimos que este ângulo não está na sua posição real de “leitura”, ou seja, precisamos simular uma mudança de posição deste copo para que vejamos que a boca dele tem a forma circular. É essa habilidade de simular o movimento para perceber a informação real que configura o

<sup>8</sup> Com efeito, para os cinco sentidos tradicionais - toque, visão, audição, gosto, cheiro –é preciso acrescentar o sentido de movimento, ou cinestesia. Sua característica é fazer uso de muitos receptores, mas notavelmente, ele foi esquecido na contagem dos sentidos. [...] Uma explicação plausível é que ele não é identificado pela consciência, e seus receptores são escondidos. (BERTHOZ, 2000, p. 25)

Realização:



SECRETARIA DE  
CULTURA



GOVERNO DO ESTADO DO  
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE  
MANAUS



Fomento:





sentido do movimento, e que me informará também o volume e a tridimensionalidade dele. Sendo assim, não precisamos pegar o copo e vê-lo de todos os ângulos para termos a informação sobre ele: a visão de um só ângulo me permite a experiência dele como um todo. A suposição faz parte da experiência e do conhecimento que tenho do mesmo. É sugerido, portanto, que o ato de perceber envolve estruturas sensório-motoras que já pressupõem um conhecimento prático/enativo (Alva Nöe, 2004).

Como se pode perceber, o campo da neurociência traz uma abordagem de corpo, movimento e cognição num complexo bem menos dualista que os teóricos educacionais citados. Sendo assim, o campo das neurociências é mais distante das teorias educacionais e, portanto, justificam até certo ponto o tradicionalismo adotado nos processos de ensino. Porém, mesmo com muitos conhecimentos já desenvolvidos por teóricos referenciados na Educação, os quais já apontam para uma consideração do movimento nos processos educativos, pouco se vislumbra sua práxis, num contexto mais amplo das ações educativas do dia-a-dia. As habilidades matemáticas ou linguísticas são as grandes valorizadas em todo o contexto de ensino, considerando que as formas de apreensão correspondem somente ao verbo (seja escrito, lido ou falado) ou de cálculos “mentais”. Para estes processos se considera que a leitura, a oralidade e a escrita se bastam na sua práxis, e o movimento é outro procedimento que não faz parte do mesmo tipo de educação, muito menos como um sentido do corpo, ou seja, uma forma de apreensão que a visão nem a audição dão conta por si só.

As dificuldades desde a “ordem” em sala de aula até as já citadas preferências metodológicas adotadas pelos professores são os fatores que mais provocam o distanciamento do exercício do movimento, mesmo na educação infantil. A presença das carteiras na sala de aula, assim como a falta de disposição dos professores em reorganizar o espaço da sala (ou fora dela) para proporcionar outras situações metodológicas, são também fatores determinantes.

Assim como as descobertas científicas e de senso comum estão em constante reformulação, da mesma forma a Educação efetivamente precisa ser tratada, visto que a Escola é o lugar onde esses conhecimentos são articulados. É preciso ter ciência que os paradigmas desses

Realização:



Apoio:



SECRETARIA DE  
EDUCAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO DO  
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE  
MANAUS



Fomento:





conhecimentos estão sendo revistos, mas muito da realidade escolar hoje está arraigada nos princípios positivistas, a isto que Santos (2002) denomina de “paradigma dominante”.

## Paradigmas Dominantes

A Escola é o lugar de excelência para repensar e refletir nossa atuação enquanto professores, coordenadores e diretores, pais e também enquanto alunos. É necessário ter ciência que os paradigmas desses conhecimentos para atuação também estão sendo reconstruídos, pela natureza do fluxo de informações com o passar do tempo. Boaventura de Souza Santos (2002) denomina de “paradigma dominante” as ciências arraigadas nos princípios positivistas, ou seja, nos paradigmas que afirmam o dualismo e supervalorizam as ciências naturais.

Quando aqui se aborda o “paradigma dominante” na Escola, esse conceito é estendido para o tratamento de todo o contexto escolar, que vai desde a logística de organização dos conteúdos em disciplinas até as formas (metodologias) de ensino escolhidas e praticadas. Os pressupostos que pregam as disciplinas escolares são baseadas ainda no olhar da modernidade (época em que, segundo Santos (2002), iniciou-se a formatação deste paradigma) ou seja, nos seus caracteres tecnicistas.

É neste ambiente também que, mesmo querendo agregar, separamos. “Agora é hora de brincar. Agora é hora de estudar”, “Se aquiete, sente e se concentre”. “Seja mais cerebral, atividade corporal será outro dia”. Mesmo se sabendo que a aprendizagem necessite de vários tipos de ação, continua sendo de consenso que a leitura, a escrita e a oralidade devem continuar a ser as atividades mais valorizadas nos processos educacionais. As atividades que o senso comum chama de ‘corporais’ são restritas, pois não são consideradas como parte do mesmo processo que chamam de ‘educacional’. Todo este ambiente e compreensão do contexto educacional é um dos reflexos do paradigma dominante.

Realização:



GOVERNO DO ESTADO DO  
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE  
MANAUS



Fomento:





Em contrapartida, Boaventura traz várias teses que apontam para um “paradigma emergente”, e uma delas é a de que “todo conhecimento é total e local” (SANTOS, 2002, p. 46). Esse conhecimento pode ser chamado de transdisciplinar, porque não pretende fragmentar, especializar o conhecimento, e sim globalizá-lo. Santos (2002) explica que “A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros” (p. 48).

Além das disciplinas escolares, as quais se encontram sistematizadas em conteúdos estanques no projeto de educação, podemos destacar aqui a transdisciplinaridade como contexto para se entender o corpo e, conseqüentemente, o movimento na Escola, visto que a base do entendimento do paradigma dominante são justamente os dualismos, de qualquer natureza, inclusive o de corpo e mente. Portanto, a transdisciplinaridade aqui recorre a uma compreensão não dualista, onde o corpo inteiro precisa ser visitado e considerado no processo educativo.

Assim, quando se estuda o particular de um fenômeno, não se desconsidera a sua repercussão total e vice-versa, ou seja, o que se vê no geral está também presente no local. O todo não é simplesmente a soma das partes, como coloca Morin (1996), mas é como as partes se inter-relacionam, as quais também darão ao todo suas características particulares. No entendimento do sexto sentido, para Berthoz (2000), o corpo sempre se utiliza de um conjunto de sentidos (onde culmina o sentido do movimento) para dar conta, de forma efetiva, das suas percepções.

Portanto, o conhecimento local (disciplinas) só fará sentido no “paradigma emergente”, se transposto ao total, que é o conhecimento que diz respeito à vida do aluno de corpo inteiro e da sociedade. Por exemplo, se só entendemos que o corpo corresponde a exercícios mecanicistas (repetições de movimento pela destreza do próprio movimento), esta é uma forma de não atentar para um corpo que experencia uma complexidade de acontecimentos e a todo momento, também numa atividade mecanicista, mas não só. É não entender que esse corpo é presente em todo o processo educativo e que parte do movimento para compreender o mundo que lhe rodeia, ou seja,

Realização:



Apoio:



Fomento:





os conteúdos que são abordados em todo o currículo, o qual também deve contemplar uma estrutura transdisciplinar. É distanciar-se da emergência pela qual passa nossa Educação, na qual precisamos entender que somos o corpo.

Essa realidade como contexto, não há como encontrar espaço para o corpo. Em contraponto, as teorias psicogenéticas e cognitivas estão em avanços largos a respeito do entendimento desse complexo humano como forma de estar no mundo, em conjuntura com propostas (pelo menos teóricas) de uma educação que enxergue essa *peçoacorpo*. É notória a grande preocupação em aproximar o entendimento do status do movimento nos processos educativos em grande parte das teorias educacionais vigentes, mas, ao mesmo tempo, se nota um descaso na prática pedagógica. Os paradigmas dominantes culturais podem ser uma resposta para esta distância, os quais caminham juntos com as políticas educacionais e mercadológicas que tendem para outra direção, a qual não se interessa em reconhecer o corpo e o movimento. Sem reconhecê-los, não consideram seus aspectos sociais, filosóficos, e artísticos, áreas de conhecimento que concebem este corpo além de suas estruturas mecânica e tecnicistas.

## REFERÊNCIAS

BERTHOZ, Allain. **The Brain's sense of movement**. Transl. Giselle Weiss. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

DAMASIO, Antonio R. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. Trad. Laura Motta. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_, Antonio R. **E o cérebro criou o Homem**. Trad. Laura Motta. São Paulo: Cia das Letras, 2011. GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KATZ, Helena T. e GREINER, Christine. **Por uma teoria Corpomídia. In: O Corpo**. 2. Ed. São Paulo: Annablume, 2005.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.

Realização:



SECRETARIA DE  
EDUCAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO DO  
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE  
MANAUS



Fomento:





LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vigotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão.** Ives de La Taille, Maria Kohl de Oliveira e Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

MORIN, Edgar. **Epistemologia da Complexidade.** In: SCHINIT MAN, Dora F.. (Org.). *Novos Paradigmas, cultura e subjetividade.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NOE, Alva. **Action in Perception.** Cambridge: MIT Press: Cambridge/MA, 2004.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia.** Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 20.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências.** 13. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

---

<sup>ii</sup> Doutoranda em Comunicação e Semiótica da PUC/SP. Mestra em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Pedagogia do Movimento Humano pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Graduada em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Arte Educadora da rede pública de ensino do Amazonas (SEDUC), atua como prof. na Faculdade de Dança da UEA. E-mail: amandapinto44@gmail.com

Realização:



Apoio:

SECRETARIA DE  
EDUCAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO DO  
AMAZONAS

MANAUSCULT



PREFEITURA DE  
MANAUS



Fomento:

