

A IMPOSSIBILIDADE DE EMUDECER O GESTO E SILENCIAR O CORPO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Jalmiris Regina Simão (FFP/UERJ)
jalmiris.reis@gmail.com

Inês Barbosa de Oliveira (UERJ)
inesbo2108@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa em andamento busca compreender os processos de tessitura do conhecimento nos/dos/com os cotidianos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, um lócus rico de experiências e entendido como espaço de criação curricular por meio da investigação de práticas educativas de corporeidade e dança, sem a dicotomia corporeamente, que favorecem a saída das carteiras escolares, onde os indivíduos são “encerrados” de modo prejudicial à experimentação de ações que propiciem sua formação ampla e a emancipação social. Pretendemos encontrar nessas experiências elementos de superação dos traços de uma educação formalista, oferecida como compensatória, onde se elegem conteúdos a serem desenvolvidos nos quais a linguagem corporal dos sujeitos é emudecida, numa cultura de repressão ao movimento e tentativa de adestramento das emoções. Nesse texto apresentamos os elementos teóricos que vêm nos servindo de base para a pesquisa e a leitura das experiências observadas.

Palavras-chave: cotidiano; corpo; Educação de Jovens e Adultos; educação formalista; linguagem corporal.

DOI: 10.28998/2175-6600.2014v6n11p01

Introdução

Após anos de atuação na Educação de Jovens e Adultos, como professora e coordenadora, efetivando projetos pedagógicos que conduzissem os sujeitos a experiências que contribuíssem para sua formação ampla, me vi¹

¹ A experiência, de Jalmiris, está narrada em primeira pessoa do singular em virtude deste texto ter sido construído pelas duas autoras com base em narrativa e experiências a primeira.

Debates em Educação

*estranhandodesconfiando*² da ausência de atividades corporais sistematizadas na modalidade. Assim, na pesquisa de mestrado em curso, orientada pela coautora deste texto, me propus a buscar a compreensão dos processos de tessitura do conhecimento nos/dos/com os cotidianos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), um lócus rico de *prácticasteorias*, entendido por nós como espaço de criação curricular cotidiana (OLIVEIRA, 2012). A pesquisa se concentra em estudar experiências educativas de corporeidade e dança, para além da dicotomia corpo-mente, que favoreçam a saída das carteiras escolares e do aprisionamento que elas representam para os indivíduos, prejudicando as possibilidades de experimentação de ações que propiciem uma formação ampla desses sujeitos como partícipes de um projeto de emancipação social. Buscamos, com elas, minimizar os traços de educação compensatória ainda presentes em muitas das nossas experiências de EJA, nas quais se elegem conteúdos mínimos a serem desenvolvidos com os alunos e alunas, apenas como meio de repor uma escolaridade que não aconteceu. Nessa perspectiva de EJA, a linguagem corporal dos sujeitos é emudecida, numa cultura de repressão ao movimento e tentativa de adestramento das emoções e dos conhecimentos não formais.

Algumas das noções e propostas do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos compõem a centralidade de nossos referenciais teórico-epistemológicos e metodológicos da pesquisa e dos nossos modos de compreender essas realidades escolares. Entendemos, com o autor, que somos redes de sujeitos tecidas a partir dos diferentes modos de participação nos espaços estruturais da sociedade (SANTOS, 1995) e é com base nelas que desenvolvemos nossos modos de participação social colaborativa e efetivação de ações com vistas à emancipação social, entendida como um processo sem fim definido por meio do qual as sociedades podem se tornar mais justas e igualitárias, social e cognitivamente (SANTOS, 2010).

² Utilizamos neologismos construídos pela justaposição de palavras para dar conta, com mais propriedade, da busca de superação da dicotomização entre aspectos que nos parecem complementares e não opostos como podem fazer supor as formas convencionais de a eles nos referirmos. Esta noção está melhor desenvolvida em Oliveira (2012).

Debates em Educação

Entendemos também, desta vez a partir do pensamento de Michel de Certeau (1994), que a lógica dos saberes tecidos pelos praticantes da vida cotidiana ou por eles acionados é a de criação e reinvenção, não a do consumo passivo como faz supor a ideia de aplicação de teorias ou normas nas práticas cotidianas. Ou seja, para este autor, os praticantes da vida cotidiana introduzem, nas regras e normas que lhes são dadas para consumo, novidades e modos de uso a partir de suas possibilidades e interesses, para além daqueles assumidos pelos poderosos a quem coube formular as referidas regras. As noções de currículos praticados e de tessitura de conhecimento em rede são vistas a partir daquilo que Inês Barbosa de Oliveira, coautora deste texto, vem desenvolvendo em suas pesquisas nos últimos quinze anos (2003, 2007).

A corporeidade, percebida sob o prisma do pensamento de Michel Foucault leva a avançar na pesquisa, percebendo-se, até o momento, que a vigilância panóptica é interiorizada, conduzindo alguns sujeitos a considerar seu legítimo lugar na escola aquele da imobilidade e do silêncio, reconfigurando emoções e sentimentos, naturalizando a opressão e o controle dos corpos pelo poder que os nega, limita e aprisiona. Ao emudecer o gesto, de forma habitual, anula-se também sua origem, sua memória histórica, a tradição do movimento, sua expressividade, numa privação da liberdade e de possibilidades criativas. O corpo passivo, disciplinado, obediente, traça o perfil “ideal” do educando e do processo educacional conforme pretendeu a escola moderna, visto que a exclusão do corpo das atividades escolares é uma descorporificação do sujeito aprendente, que passa a desconsiderar o próprio corpo nas relações com os demais saberes socialmente construídos, cindindo-o do seu pensar e do seu aprender.

Assumir a educação de seres corpóreos e deixar de lado o “cognitivismo e intelectualismo abstrato que vem dominando os currículos e a cultura escolar e docente nas últimas décadas” (ARROYO, 2004, p. 129) é postura de educadores comprometidos com a formação holística dos educandos, como também abandonar a ideia reducionista de que a função docente é somente de instruir as mentes. Isso porque é preciso considerar, diante da crise do paradigma da modernidade e de seu

Debates em Educação

cientificismo, que os sujeitos são totalidades múltiplas, nas quais corpo/mente/espírito/emoções estão juntos numa unicidade tecida a partir de todos os aspectos, indissociáveis, portanto, uns dos outros. Assim, torna-se necessário acompanhar o desenvolvimento pleno dos educandos, pois nem ensinamos espíritos, nem educamos anjos (ARROYO, 2004). O que para Marques (2007) nada mais é que a dicotomia corpo-mente presente e apontando para as raízes deste pensamento segmentador e discriminante que desconsidera as histórias de vida, as subjetividades, as emoções e sentimentos.

Concepções do *corpus*

Duas concepções opostas do ser humano e de seu corpo vêm acompanhando a trajetória da humanidade. De um lado, uma visão totalizante, onde a divisão não existe, onde o ser humano é *corpomenteespíritoemoção*. De outro, a dicotomização que fragmenta o ser humano em partes, dissociando as suas partes constitutivas umas das outras. Estas concepções trazem implicações para a educação de forma geral, na medida em que tomar uma ou outra por base altera todo o projeto de educação do ser humano. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que conhecemos no Brasil, a concepção dicotômica do sujeito com a atribuição da supremacia à mente ilustrada, em detrimento do corpo atuante e das emoções pululantes, associada a uma visão compensatória da modalidade, apontam para a elaboração de propostas pedagógicas que, ao privilegiarem os chamados conteúdos mínimos e negligenciarem conhecimentos não formais, corpos vivos e emoções sentidas, nem sempre atendem à especificidade de seu público, pessoas que retornam à escola, após anos de exclusão precoce de um ambiente formal de aprendizagem ou que nunca tiveram acesso a ele, mas pessoas com trajetórias de vida reais, que lhes marcam os corpos, as mentes e conhecimentos.

A visão dualista do homem, já na Grécia (VIII a VI a.C), apontava “a valorização progressiva do pensamento racional em detrimento do intuitivo, da razão em prejuízo do sentimento e do universal sobre o particular” (GONÇALVES, 1994 *apud* ALVES

Debates em Educação

JUNIOR, 2004, p.35). O corpo nesta visão fica restrito à ideia de coisa, de matéria e o espírito/mente faz parte de um “idealismo metafísico”, totalmente desconectado do mundo físico. Junto a esta ideia aliou-se a crença de que emoção e razão são experiências distintas e que as emoções estão reduzidas ao nível corporal ou físico.

Com o Renascimento, surge uma concepção de corpo que busca libertá-lo dos princípios religiosos da Idade Média segundo os quais os seres humanos eram uma criação de Deus, ideia que ganhou força com a proliferação do cristianismo e que separava o corpo pecador da alma a ser salva. Na modernidade o corpo é cindido, mas privilegiadamente separado da mente, com superioridade da segunda sobre o primeiro. Entre a reflexão e a ação tem-se a primeira como superior à segunda e Descartes consolida esta cisão deixando a alma a cargo da igreja e livrando a ciência de suas amarras (ESPÍRITO SANTO, 1998, p. 104 *apud* ARAGÃO, 2007, p.1), já que aquilo que é materialmente observável pode ser comprovado em sua objetividade. O subjetivo fica fora destes parâmetros.

O corpo a ser disciplinado era assim descrito pelo racionalismo de Descartes, que considerava o intelecto como fonte de todo conhecimento. Segundo Tiriba (2008, p.3) muitas propostas pedagógicas ainda são definidas pelo pressuposto “penso, logo existo” que é a máxima do pensamento racionalista cartesiano e é a exigência central nos “processos de transmissão/apropriação de conhecimentos via razão” por “mentes atentas e corpos paralisados”. Isto porque o corpo é desconsiderado e/ou controlado, como explicitado nas práticas descritas por Foucault (1979).

A ordenação por fileira, no século XVII começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos nas salas, nos corredores, nos pátios; (...) determinando lugares individuais. (A organização de um espaço serial) tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo e da aprendizagem. Fez funcionar o espaço como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (p. 126).

João e Brito (2004), também apontando o paradigma ocidental moderno embasado no pensamento de Descartes, que promove a mentalidade fragmentária

Debates em Educação

segundo a qual a construção do conhecimento separa o corpo e espírito ou mente, afirmam que tal concepção está culturalmente inscrita nos sujeitos da EJA. As inadequações da maior parte das propostas curriculares, que não atendem às especificidades desses estudantes, podem ser consideradas como estando associada a esse problema de cisão corpo/mente e à conseqüente desconsideração das marcas da vida inscritas nesses sujeitos, em seus *corposmentes*. A compreensão da indissociabilidade entre corpo, afetividade, mente e sociedade na EJA pode conduzir a práticas pedagógicas distintas e apropriadas a este público, com o qual temos uma dívida social constitucionalmente estabelecida: a de oferecer a ele uma educação de qualidade ao longo da vida.

A corporeidade no cotidiano e os currículos escolares

A escola herdou da modernidade cientificista a tradição visual-auditiva que exclui os demais sentidos do corpo e as experiências emocionais e afetivas a partir das sensações mobilizadas pelos demais sentidos. Ao ignorar esses sentidos e suas possibilidades, privilegiando a cisão e a subordinação do corpo à mente, a escola escolhe a hipervalorização do intelecto, negando a verdade do corpo (TIRIBA, 2008). No entanto, atividades que contemplem a corporeidade podem possibilitar um espaço criativo de liberdade e de conhecimento expressivo, tendo como um dos alvos a ampliação de perspectivas e desenvolvimento de potencialidades dentro de um contexto mais amplo e unificador (sujeito/corpo/sociedade) que pode contribuir para uma interação mais plena e satisfatória do educando com o mundo físico e social à sua volta (OLIVEIRA, 2007). Com a compreensão do corpo como um fenômeno sócio-histórico (CARVALHO, 2012) depreende-se que todas as ações corporais como andar, por exemplo, não são nunca apenas biológicas. Há sentidos e valores diversos que são produzidos e compartilhados por tais ações e, portanto, podem ser identificadas como criações e conhecimentos socialmente tecidos.

Nossa sociedade está marcada pela racionalidade. Muitos limites estão definidos na dimensão escolar, familiar e no trabalho. A racionalidade ensina a “engolir

Debates em Educação

os desejos”, reproduzir imposições “modelando os gestos e, simultaneamente, aquietando o espírito” (TIRIBA, 2008, p. 8). Na escola, muito frequentemente, o movimento corporal é transformado em moeda de troca. A imobilidade física funciona como punição e a liberdade de se movimentar como prêmio, como atestam os “castigos” de ficar sem recreio ou perder a aula de Educação Física. Como formar e educar o indivíduo impedindo sua expressão, se é também através do movimento que ele se manifesta, comunica e diz a sua palavra, trabalha, sente o mundo e é sentido por ele? (STRAZZACAPPA, 2001).

Alguns estudantes jovens e adultos internalizam a cultura da imobilidade e, principalmente os adultos e idosos identificam como seu legítimo lugar as carteiras escolares e as salas de aula. Identificam este espaço como único local de aprendizagem, estranhando quando se propõe outras atividades e *espaçostempos* de aprendizagem. Toda atividade pedagógica que é proposta (excursões, palestras nos espaços coletivos, filmes, auditórios, etc.) e que os remete a outros espaços, dentro e fora da escola, é percebida como “não-aula”, muitas vezes considerada “perda de tempo”, pois as ideias da educação formal e do lugar que não é lícito estar por “não serem mais crianças” estão instaladas. A vigilância panóptica interiorizada, no entanto, é confrontada pelos praticantes, ao utilizarem táticas³ subversivas às estratégias instituídas (Certeau, 1994) para ocuparem outros espaços, ou os mesmos espaços de outras formas, desenvolvendo outras ações.

Todos os locais em que vivemos interferem na constituição do nosso corpo, todas as pessoas são constituídas por ele e o constituem como também a escola⁴, um dos *espaçostempos* de formação. As práticas corporais são muitas vezes desconsideradas e/ou invisibilizadas na escola por meio de propostas e práticas curriculares que não valorizam a corporeidade, esquecendo que esta pode contribuir

³ “As noções de estratégias e táticas construídas por Certeau diferenciam-se dos significados mais frequentes que são atribuídos aos dois termos. Para o autor, a necessidade de se estabelecer esta distinção (oposição) situa-se na base da criação de novos modos de compreensão da realidade social.[...] estratégias são ações e concepções próprias de um poder”, as táticas são as ações dos “fracos” subvertendo a norma dos fortes e nas lacunas destas.

⁴ Foucault (1979) denomina a escola, além outras instituições, como de seqüestro, que objetivavam controlar os corpos.

Debates em Educação

para a problematização da realidade a partir do movimento e do corpo. Não se favorece alternativas à mera cognição/ entendimento, que pode contribuir para que os sujeitos, através do movimento, da expressão corporal, externem suas histórias de vida, suas emoções e sentimentos e teçam conhecimentos. Assim, ao admitir a corporeidade, trazemos com ela as histórias de vida que se externam pela motricidade e a indissociabilidade entre corpo, afetividade, mente e o social, o que nos impulsiona a pensar na possibilidade de adotá-la como princípio para a prática pedagógica (JOÃO E BRITO, 2004, p. 264). Buscando a compreensão dessa complexidade humana, em nível individual e social, pensando a corporeidade à luz do pensamento complexo de Edgar Morin entendemos que esta

constitui-se das dimensões: física (estrutura orgânica-biofísica-motora organizadora de todas as dimensões humanas), emocional-afetiva (instinto, pulsão-afeto), mental-espiritual (cognição, razão, pensamento, idéia, consciência) e a sócio-histórico-cultural (valores, hábitos, costumes, sentidos, significados, simbolismos). (JOÃO e BRITO, 2004, p. 266).

Assim, é patente que a postura dos docentes deve ser admitir a educação de seres corpóreos, superando o cognitivismo e o intelectualismo abstrato que vêm dominando os currículos e a cultura escolar nas últimas décadas (ARROYO, 2004). Ao abandonar a ideia reducionista de que a função docente é somente a de instruir as mentes são favorecidos processos educacionais mais amplos.

Não emudecer o gesto

O movimento utilizado como moeda de troca e a imobilidade como punição (ir ou não ao recreio, ir ou não às aulas de Educação Física, conforme o comportamento) é a ideia do não-movimento como conceito de bom comportamento e/ou instrumento de emudecimento do corpo. É uma maneira de emudecimento do gesto, de não expressão: “não diga a sua palavra” ou “ não manifeste suas emoções e desejos”.

A escola vem se utilizando destas estratégias para silenciar corpos que “falam até quando silenciados” (ARROYO, 2004, p. 122) e os *praticantes pensantes* (OLIVEIRA,

Debates em Educação

2012) dos cotidianos escolares utilizam-se de táticas que subvertem esta ordem institucionalizada.

Alcançando a compreensão de que o movimento é próprio do cotidiano e que contribui para a tessitura do conhecimento, pela apropriação da realidade no processo da consciência corporal, afastamo-nos da concepção segundo a qual o movimentar-se é desacato à ordem estabelecida. A concepção de que o movimento e o corpo a serem aceitos e relacionados ao processo ensino-aprendizagem são aqueles da prontidão para alfabetização, numa visão utilitária, funcionalista, bem como aquela segundo a qual o movimento é tão somente sinônimo de esporte podem ser banidas da educação se compreendemos a importância de superá-las em busca de emancipação, justiça e liberdade. É a ideia do corpo disciplinado, passivo, sendo sinônimo de aluno ideal, segundo Carvalho (2007), que contribui para a perpetuação de múltiplas formas de dominação. Ainda segundo a autora, na visão propedêutica, as formas de pensar estão associadas ao campo das estratégias. Uma perspectiva que aponta a padronização para alcançar a prontidão e não admite as possibilidades diferentes, reforçando os estereótipos.

A autocorreção e a autopunição dos estudantes são, nesse sentido, um tipo de internalização da vigilância panóptica foucaultiana, tentativa de controle absoluto e poder punitivo inscrito nos corpos dos alunos. Arroyo (2004) aponta a aplicação de ações restritivas, tratadas como necessárias para a manutenção da disciplina. Segundo ele, os corpos são “controlados e punidos” em caso de “pânico coletivo” (aquilo que saia do padrão de comportamento esperado) e assim justificam-se “medidas punitivas” passando a ressuscitar, “pedagogias de controle e domesticação dos corpos” (p. 123).

As normas instituídas são afixadas aos corpos, que se tornam locais de escrituras, segundo Certeau (2013), transformando-os em “tábuas da lei, em quadros vivos das regras e costumes, em atores do teatro organizado por uma ordem social”, em “pergaminhos” feitos de peles (p. 210). Os estudantes são transformados em

Debates em Educação

“significantes das regras”. E numa analogia à citação bíblica o autor diz que neste momento “a razão ou o *Logos* de uma sociedade se ‘fez carne’” (p.214).

Essa característica disciplinar hierárquica não abre a possibilidade de sentir, busca somente a repetição para se atingir um modelo ideal. Em oposição, principalmente jovens da EJA, *praticantes pensantes* deste cotidiano, numa superação dessa hierarquização, utilizam múltiplas táticas para transgredirem essa mesmice, ou seja, as estratégias preconizadas pelas normas sociais. Mesmo estando inscritos em um mundo cujas regras interativas são definidas externamente, agem num modo próprio de uso que fazem destas normas (OLIVEIRA; SGARBI, 2008). É a arte da invenção do cotidiano, a invenção nos modos de fazer, onde há uma mobilização a partir das redes de conhecimentos e redes de sujeitos que cada um de nós é e tece. São as táticas que fazem com que, mesmo diante da tentativa de que sejam silenciados e aquietados, gritem sua história escapando ao disciplinamento, supostamente necessário. São ações calculadas, quando os sujeitos da escola usam os espaços, ocasiões e possibilidades “encontrados nas “lacunas” das estratégias dos poderosos/sábios” (OLIVEIRA, 2008, p. 96, 97) para dizerem a sua palavra.

Dando voz ao corpo que fala mesmo quando silenciado

Quando educadores, através de propostas pedagógicas adequadas aos jovens e adultos valorizam a expressão corporal, favorecem o externar emoções – eliminado através de tais propostas – rompem com a tentativa do emudecimento e silenciamento das histórias de vida marcadas em seus corpos, pode-se dar sentido emancipador à escola. Por que deixar as manifestações corpóreas para outros espaços?

Segundo Certeau (1994) o corpo pode ser linguagem, diálogo, interação, de se construir sentidos. Suas marcas formam um texto que é alterado ao longo da história, tendo em vista as mudanças sociais, individuais, grupais historicamente vivenciadas. Nele estão inscritas as memórias do passado e os sonhos, emoções e projetos futuros, possibilitando sua leitura e compreensão. Juntamente com Carvalho (2012)

Debates em Educação

entendemos ser importante problematizar o que trazem para os cotidianos escolares aqueles que são "comumente" excluídos socialmente, que fazem parte da camada econômica, política, cultural e social não hegemônica e quais as marcas dessa exclusão gravadas em seus corpos. Como os indivíduos poderão ser protagonistas no processo de aprendizagem se o cognitivismo e cientificismo dominam os currículos e criam a cultura da possibilidade de "trabalhar as mentes incorpóreas solitárias, pairando no vazio biológico e material, social e cultural"? Está claro que os discentes não são mentes subtraídas "da condição biológica, corpórea." (ARROYO, 2004, p.131).

Com o movimento sendo parte do processo ensino-aprendizagem, identificam-se possibilidades de desenvolvimento da corporeidade e, portanto, de um conhecimento mais completo. Este é também um campo de táticas (CERTEAU, 2002) que podem ser acionadas pelos educadores para exteriorizar o *sentirpensar*, para além dos limites do pensar sem sentir. Com isso, pode-se ainda superar o corpo-objeto que leva a ter uma relação com o corpo em termos de comparação, de reprodução das desigualdades e das hierarquias sociais. Nessa perspectiva, todo movimento é um gesto que expressa significados, que transmite sentimentos, emoções, que narra histórias de vida, que transmite ao outro nossa interioridade. O movimento não é algo simples. Os gestos são as "falas" que os educandos declaram através de seus corpos.

Uma leitura atenta das marcas dos corpos dos alunos pode nos levar além de uma reinvenção dos processos de ensino e aprendizagem. Pode questionar os próprios conteúdos do conhecimento e trazer dimensões da condição humana, da realidade social e cultural, esquecidos ou marginalizados nas grades curriculares e no reperto disciplinar do conhecimento escolar. Quando confrontamos os saberes escolares com as marcas trazidas pelos alunos em sua condição biológica, corpórea, material, social e cultural percebemos quanto do conhecimento socialmente produzido ficou de fora dos saberes escolares (ARROYO, 2004, p.134).

Conteúdos que podem voltar, que podem entrar nos currículos da EJA, e, de maneira integrada, e não compartimentalizada, sejam repensados para cultivar a corporeidade apoiando-se "no impulso sensível, na harmonia musical, nos ideais de beleza e nos valores estéticos, livres de qualquer coerção e valorizando ao máximo o movimento espontâneo e criativo" (SANTIN, 1993 *apud* COSTA, 2001, p.5)

Debates em Educação

possibilitando externar as emoções e histórias de vida dos sujeitos. Infelizmente, hegemonicamente, os educandos são identificados como mentes incorpóreas, separando o ser humano em corpo e mente, num dualismo ingênuo, uma distinção herdada da visão filosófica da modernidade que não reconhece que “o mesmo ser humano que pensa, produz cultura, conhecimento, valores e identidades, sempre o fez tendo corpo e por ter corpo” (ARROYO, 2004, p.129) .

Cabe pensar em práticas para além do exercício do poder e do disciplinamento. Em desinvisibilizar as maneiras de fazer e de estar no mundo, “lógicas articuladas em cima da ‘ocasião’, que é diferente da ordem estabelecida [...] mas que se constitui, ainda assim, de um certo número de formas ou modos de fazer” (OLIVEIRA, 2008, p.61). A dança, uma das linguagens da arte e uma das formas de expressar-se corporalmente pode ser uma das inúmeras possibilidades de externar sentimentos e emoções e favorecer a construção do conhecimento e formação ampla dos alunos da EJA.

Passos sincronizados com o cotidiano da EJA: quem dança é mais feliz!

“E aqueles que foram vistos dançando
foram julgados insanos
por aqueles que não podiam
escutar a música”
Friedrich Nietzsche

Em 1997, a dança recebeu reconhecimento nacional, como forma de conhecimento a ser trabalhado nas escolas, ao ser incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais. De lá para cá aconteceram muitas discussões sobre o tema e sua inclusão em alguns cursos de formação de professores. Sua inserção nos currículos da EJA, de maneira efetiva, aponta para uma possibilidade de diálogo com a história dos sujeitos e a arte que propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências. Segundo Bertazzo (2004) corpo, emoção e a integração facilitam a aprendizagem e Marques (2007) reforça que a dança é “forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social” (p.24).

Debates em Educação

A maneira dual de identificar os indivíduos nada mais é que a dicotomia corporeamente presente na escola, apontando para as raízes deste pensamento segmentador e discriminante.

Nossa escola formal está fundada em valores que há séculos tem valorizado o conhecimento analítico, descritivo e linear, em detrimento do conhecimento sintético, sistêmico, corporal, intuitivo. [...] a divisão entre trabalho manual e o intelectual instaurada no país, desde os primórdios da colonização (é) uma das causas do *status* (as vezes inexistente) da arte no currículo escolar brasileiro. A arte, frequentemente associada ao trabalho manual, foi também associada à condição escrava (MARQUES, 2007, p.18).

Neste aspecto, a dança que trabalha primordialmente com o corpo, está há séculos “presa nos porões e escondida nas senzalas”, foi excluída do “convívio de outras disciplinas na escola, ou então, foi atrelada ao tronco e chicoteada, até convencer ‘o feitor’ de sua ‘inocência’”. A dança ainda aparece como uma desconhecida da/para a escola que fica temerosa das propostas “que trabalhem seus aspectos criativos e transformadores”, no entanto, “imprevisíveis e indeterminados” (BARBOSA, 1998 *apud* MARQUES, 2007, p. 18), que podem apontar para a perda do controle e da hierarquização. A dança na EJA é possibilidade da expressão do corpo e do convívio social. Assim, “dançar na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos é considerar o ser humano em suas dimensões completas e complexas”, pois

o fazer artístico em dança deve observar a experimentação do aluno sobre seus próprios movimentos, resgatando as expressões oriundas desses. Sendo a dança uma arte ligada às sensações do próprio corpo, deve-se proporcionar um resgate consciente dessa expressividade (SEE/RJ, 2006, p.69).

No documento de Reorientação Curricular para EJA da SEE/RJ, referido acima, há também como proposta “criar condições para que os alunos possam comunicar-se em várias linguagens, respeitando as diferenças” (p.13), dando expressão aos sentimentos através do corpo.

Não poderíamos descrever através da linguagem falada todas as impressões e sensações que temos ao criarmos uma imagem, um som, ou ao elaborarmos, cuidadosamente, um

Debates em Educação

gesto (grifo nosso). A arte cumpre seu papel de dar expressão aos sentimentos mais subjetivos de uma pessoa. (p.57)

Sem o dualismo corpo-mente, o trabalho de dança na EJA pode levar a conhecer o “corpo inteligente” (MARQUES, 2007). Concebendo o ser humano como totalidade, entendemos a dança como possibilidade de expressão e comunicação, de desejos individuais e coletivos, de autoconhecimento e, principalmente de oportunidade de formação de um ser humano que “sente, imagina, pensa e age no mundo” (BARRETO, 2005). A riqueza e diversidade cultural dos povos é uma aliada para sua utilização na EJA e mesmo no ensino regular.

Nem pensando em concluir, mas apontando avanços

A compreensão do caráter complexo, múltiplo e polifônico das práticas educativas de corporeidade pode contribuir para a formação cidadã dos *praticantespensantes* do cotidiano, e contribuir para o processo de produção de conhecimentos, considerando as emoções como parte integrante deste corpo inteligente dos sujeitos aprendentes.

Ao deixar suas carteiras e salas de aula para dançar, ultrapassando a cultura da imobilização e silenciamento dos corpos, os jovens e adultos têm a possibilidade de narrar suas histórias, utilizando ritmos e tipos de dança que são parte de suas vivências, muitas vezes experimentadas em outros contextos sociais. Segundo Marques (2007, p.24), “no caso da dança o fazer-sentir nunca está dissociado do corpo, que é a própria dança.” O corpo e a emoção são parte do processo de aprendizagem. A linguagem corporal, a motricidade, que está ligada à atividade mental, e a dança que expressa o pensamento de determinada cultura, os sentimentos, as maneiras de pensar o mundo e de se relacionar com ele, de estar nele são possibilidades de externar o *pensarsentir*. Esta pode ser uma possibilidade de dar sentido emancipador à escola (CARVALHO, 2012). É isso que vimos aprendendo com as experiências que estamos pesquisando, nas quais muito do que aqui defendemos

Debates em Educação

acontece e demonstra sua propriedade ao contribuir para uma formação menos rígida, menos cientificista, mais solidária e integral.

Marques (2007) afirma que, ao pensar freireanamente, é possível elencar inumeráveis significados e valores pessoais, culturais e políticos, além dos sociais que podem ser incorporados às nossas danças, que superando também a dimensão meramente motriz e a prática competitiva e excludente, possibilita desencadear um processo de sensibilidade e de compreensão, trazendo autoconhecimento, criticidade e favorecendo a promoção da autonomia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3ª Petrópolis - RJ: Dp Et Alit, 2008. 168 p. (Vida Cotidiana e Pesquisa em Educação).

ARAGÃO, Marta Genú. **A corporeidade e as dimensões humanas**. Belém: PROEX/ UEPA, 2007. Disponível em: <<http://artigocientifico.uol.com.br/artigos/?mnu=1&smnu=5&artigo=1957>>. Acesso em: 05 abr. 2013

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARRETO, Débora. **Ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BERTAZZO, Ivaldo. **Programa Ação e Cidadania**. Rio de Janeiro: TV Globo, 2004.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental do MEC**. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Arte**. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular -1º segmento / coordenação e texto final** (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p.

CARVALHO, Rosa Malena. **Corporeidade e cotidianidade na formação de professores**. Niterói-RJ: UFF, 2012.

_____, Rosa Malena. **Corporeidade e Formação de Professor para a Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 2004. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/corporeidade-formacao-professores-para-educaca-infantil-ensino-fundamental/>>. Acesso em: 07 maio 2012.

_____, Rosa Malena. **Corporeidade e Cotidianidade: interfaces na formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

Debates em Educação

CERTEAU, M: **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, Geni de Araújo. **Corporeidade, atividade física e envelhecimento**: desvelamentos, possibilidades e aprendizagens significativas. 2001. Disponível em http://www.afrid.faei.ufu.br/sites/afrid.faei.ufu.br/files/Doc/completo_1.pdf, Acesso em: 03 abril 2013.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

_____, Michael. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

JOÃO, Renato Bastos e BRITO, Marcelo. **Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo**. Revista Brasileira de Educação Física. São Paulo: v.18, n.3, p.263-72, jul./set. 2004.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

MELO, José P. Consciência corporal. In GONZÁLEZ, F. & FENSTERSEIFER, P. (org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do Cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. 3ª Petrópolis-rj: Dp Et Alii, 2008. Cap. 4, p. 49-64. (Vida Cotidiana e Pesquisa em Educação).

_____, Inês Barbosa de **Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, 2012.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Estadual de Educação. **Documento de Reorientação Curricular Para EJA**. 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Cadernos CEDES, Campinas, SP: Cedes, n 53, p. 69-83, 2001.

TIRIBA, Lea. Proposta Pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para futuro: O Corpo na Escola**. XVIII Brasília: Secretaria de Educação A Distância, 2008. Boletim 04, p. 03 a 13. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181924Corponaescola.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2013.