



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE  
DOUGLAS DE OLIVEIRA CAETANO**



**ARTES CÊNICAS NA ESCOLA: OS (DES)ENTENDIMENTOS DO CORPO NA  
EDUCAÇÃO**

Campo Grande/MS

2022

**DOUGLAS DE OLIVEIRA CAETANO**

**ARTES CÊNICAS NA ESCOLA: OS (DES)ENTENDIMENTOS DO CORPO NA  
EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Di Donato Salvador Santinho

Campo Grande/MS

2022

C131a Caetano, Douglas de Oliveira

Artes cênicas na escola: os (des)entendimentos do corpo na  
educação / Douglas de Oliveira Caetano. – Campo Grande, MS:  
UEMS, 2022.

129 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação - Universidade  
Estadual de Mato Grosso do Sul, 2022.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Gabriela Di Donato Salvador Santinho

1. Ensino de Artes Cênicas 2. Filosofia Ocidental 3. Corpo I.  
Santinho, Gabriela Di Donato Salvador II. Título

CDD 23. ed. - 792.07098171

**DOUGLAS DE OLIVEIRA CAETANO**

**ARTES CÊNICAS NA ESCOLA: OS (DES)ENTENDIMENTOS DO CORPO NA  
EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ...../...../.....

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Di Donato Salvador Santinho (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dora de Andrade Silva  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina Dias Laranjeira  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral identificar como a instituição escolar (des)entende o corpo no processo educativo, problematizando-o na educação formal pública a partir de uma perspectiva fenomenológica de filosofia, ciência, educação e de compreensão do corpo, promulgando o corpo enquanto agente político, de sensibilidade, de experiência e de conhecimento. A partir destas premissas, esta pesquisa, de caráter qualitativo, discute sobre a compreensão das Artes Cênicas (Teatro e Dança) enquanto componente curricular e área de conhecimento. As elaborações e reflexões apresentadas aqui foram desenvolvidas a partir de revisões de literatura – leitura e reflexão a partir de autores que discutem corpo e educação das/nas Artes Cênicas - e de documentos que normatizam o currículo escolar nacional e da cidade de Campo Grande (MS). Foram realizadas entrevistas narrativas com professores acerca de suas percepções e constatações sobre corpo no processo educativo e nas escolas onde atuam. Essas entrevistas, de forma geral, demonstraram que esses espaços e seus agentes ainda apresentam uma concepção de corpo estritamente racionalista e instrumental. Tais reflexões levaram a uma proposta de intervenção a ser realizada junto a algumas escolas da Rede Municipal de ensino de Campo Grande - MS, que consiste em ações e intervenções corporais que terão como resultado a criação de uma instalação/exposição artística. Essa intervenção visa promover reflexões sensíveis e uma outra abordagem do corpo na educação.

**Palavras Chave:** Ensino de Artes Cênicas, Filosofia Ocidental, Educação, Corpo.

## ABSTRACT

The present research has the general objective of identifying how the school institution (mis)understands the body in the educational process, questioning it in formal public education from a phenomenological perspective of philosophy, science, education and body comprehension, enacting the body as a political, sensitivity, experience and knowledge agent. Based on these premises, this qualitative research discusses the understanding of the Performing Arts (Theater and Dance) as a curricular component and field of knowledge. The elaborations and reflections presented here were developed from literature reviews - reading and reflection from authors who discuss the body and education of/in the Performing Arts - and documents that regulate the national school curriculum and the city of Campo Grande (MS). Narrative interviews were carried out with teachers about their perceptions and findings about the body in the educational process and in the schools where they work. These interviews, in general, showed that these spaces and their agents still present a strictly rationalist and instrumental conception of the body. Such reflections led to an intervention proposal to be performed with some schools of the Municipal Education Network of Campo Grande - MS, which consists of some actions and body interventions that will result in the creation of an artistic installation/exhibition. This intervention aims to promote sensitive reflections and another approach to the body in education.

**Keywords:** Teaching of Performing Arts, Western Philosophy, Education, Body.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Unidade temática .....	77
-----------------------------------	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
DCNs – Diretrizes Normativas de Currículo  
FAEB – Federação de Arte Educadores do Brasil  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PROFEDUC – Programa de Mestrado Profissional em Educação  
REME – Rede Municipal de Ensino  
SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande  
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1 DE(S)LIMITANDO O CORPO NA FILOSOFIA: PERSPECTIVAS.....</b>	<b>17</b>
1.1 De(s)limitando os sintomas do corpo dicotômico na educação .....	41
<b>2 A ARTE NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS NACIONAIS: DECIFRANDO O CORPO .....</b>	<b>55</b>
2.1 Caminhos da arte e do corpo na educação brasileira: normativas.....	57
2.2 Caminhos da arte e do corpo na educação brasileira: decifrando o corpo nas bases curriculares .....	66
2.3 Currículo municipal de Arte de Campo Grande/MS e o cotidiano escolar: sintomas de corpos na carteira .....	80
<b>3 NARRATIVAS DO CORPO SOBRE O CORPO NA/DA ESCOLA .....</b>	<b>87</b>
3.1 O corpo o conhecimento e a negação .....	89
3.2 O corpo, a escola e a barganha .....	96
3.3 O corpo, a escola e as possibilidades: uma proposta de intervenção .....	103
3.3.1 1ª Fase – Captação poética fílmica/fotográfica .....	106
3.3.2 2ª Fase – Provocando o Corpo – “Cama de Gato” .....	106
3.3.3 3ª Fase – Instalação “O Aluno Está Presente (?)” .....	108
3.3.4 Epílogo ao Corpo .....	108
<b>4 CONCLUSÃO.....</b>	<b>110</b>
<b>5 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro da entrevista narrativa.....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP .....</b>	<b>129</b>

## INTRODUÇÃO

O Teatro e a Dança (aqui compreendidos como linguagens das Artes Cênicas) atravessam o cotidiano escolar de modo complementar, transversalmente, e nas diversas outras disciplinas, principalmente – e infelizmente em muitos casos – de forma alegórica. Tais linguagens da Arte, até recentemente, não tinham um espaço formal e oficial nas diretrizes e documentos nacionais normativos da educação. Foi somente no ano de 2016, a partir da Lei nº 13.278/2016, que alterou o §6º do Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) (BRASIL, 1996), que passa a ser especificado, em um documento oficial nacional, que as linguagens que constituirão o componente curricular de Arte serão as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro.

Tal alteração passou a garantir que os professores, licenciados em qualquer uma dessas linguagens, atuassem no ensino de Arte formal. A graduação de tal docente passou a ser ou Teatro, ou Música, ou Dança, ou Artes Visuais, não mais Educação Artística como era, até então. Isso gerou outro perfil de formação para esse profissional, que agora não se enquadrava mais na ideia e nas práticas conhecidas pela polivalência<sup>1</sup>, mas sim, na ideia de desenvolver os processos de ensino e aprendizagem em Arte, a partir da linguagem específica de sua formação.

Devido ao percurso histórico do ensino de Arte no Brasil, construiu-se, ao longo do tempo, o pensamento, dentro da escola, de que Arte é sinônimo de Artes Visuais. Os livros de História da Arte tratam, em sua maioria, hegemonicamente, da história das Artes Visuais, e o ensino de Arte no Brasil sempre esteve pautado nessa perspectiva. Ao sair da graduação de Artes Cênicas (Teatro e Dança) e ingressar no ensino público como professor, percebi o quanto a visão do ensino da Arte estava resumida ao ensino da linguagem visual. Inúmeras vezes, enquanto docente da linguagem cênica, tive a necessidade de ensinar conteúdos que não faziam parte da minha formação acadêmica, cedendo às exigências da gestão escolar, que resumia seu entendimento da aula de Arte à linguagem das Artes Visuais.

Cotidianamente, foi sendo cada vez mais evidenciado o quanto o Teatro e a Dança se tornaram alegorias dentro da educação, sendo tais linguagens reduzidas pelo “entendimento” da comunidade escolar às necessidades de apresentações em datas comemorativas, projetos interdisciplinares e, algumas vezes, aulas técnicas no contraturno. Essa premissa passou a endossar tais áreas de conhecimento, como não compreendidas e pouco praticadas dentro do

---

<sup>1</sup> A polivalência em Arte consiste em um único professor desenvolver o ensino de todas as linguagens artísticas: Artes Visuais; Dança; Teatro; e Música, tratando tais linguagens de modo genérico e tecnicista, de modo a não se aprofundar os conhecimentos e técnicas específicos de cada uma dessas linguagens (FUSARI; FERRAZ, 2001).

currículo de Arte e da comunidade escolar e seus conteúdos específicos foram sendo negligenciados. Aos poucos foi se tornando mais claro para mim, o quanto tal contexto implica em diversas outras dificuldades no desenvolvimento da docência em Artes Cênicas, e um (des)entendimento, em particular, mostrou-me urgência de discussão: os (des)entendimentos em relação ao “corpo” na educação.

Observando as variadas “regras” empregadas pela escola, passou-me a soar como práticas “limitantes”, que parecem internalizar o modo de conceber, vivenciar e tratar o corpo nessa instituição. Strazzacappa (2001) escreve um artigo intitulado “A Educação e a Fábrica de Corpos: A Dança na Escola” que nos leva a refletir que, nessa instituição, há um início e um fim de expediente, há um sinal sonoro que dita o quanto tempo você trabalha/estuda – e esse mesmo sinal dita quanto tempo você tem para se alimentar e satisfazer suas necessidades fisiológicas. O sino dita, também, quanto tempo você permanece em uma linha específica de produção/disciplina e, uma ou duas vezes por semana, os funcionários/alunos são convidados a fazer alongamentos e movimentar seus corpos em prol da saúde e do bem-estar. No final de tudo, o funcionário/aluno, que mais produzir resultados satisfatórios durante o mês, é gratificado com algo que nem sempre representa, de fato, suas capacidades: um quadro de funcionário do mês ou uma nota. Parece-me evidente uma rotina de “fabricação de corpos”, anestesiados, apáticos, inexpressivos, controlados e reduzidos a uma ferramenta de produção material e a um suporte que carrega conhecimentos, mas não os detêm, muito menos os produz.

É nessa perspectiva que, enquanto docente de Artes Cênicas, percebi urgência em elaborar uma pesquisa sobre o que parecem ser indícios de uma “cultura” de limitações do corpo na escola; já que, de modo simplificado, para as Artes Visuais, a articulação de materialidades são fundamentais para elaboração da experiência e o conhecimento da linguagem, e o corpo é o equivalente para o conhecimento e experiências em Artes Cênicas na educação. Portanto, se não há a presença de um pensamento fluído sobre o corpo, não há possibilidades para o Teatro e a Dança na escola. Surge, então, a pergunta que motivará esta pesquisa: como o corpo é compreendido e considerado dentro da escola?

Academicamente, tal pergunta se formula buscando um forte caráter prospectivo. Por serem linguagens relativamente novas dentro do contexto escolar, não só do município de Campo Grande<sup>2</sup>, mas também do Brasil, ainda há muito o que ser elaborado a respeito do Teatro

---

<sup>2</sup> A Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (Semed), conta com documentos curriculares orientadores para as escolas da rede pública desde 1992. Porém, tratando-se de Artes Cênicas, foi somente no ano de 2015 que o Teatro passou a ser contemplado dentro do currículo de Arte da rede municipal, como uma linguagem específica, juntamente com Artes Visuais e Música. E até 2019, ainda não existiam orientações curriculares para professores com formação em Dança.

e da Dança na disciplina de Arte, não só em relação ao trabalho dos docentes da área, mas também em relação a toda a comunidade, que tem de lidar com a reformulação de um pensamento, historicamente, construído acerca da Arte e das Artes Cênicas no contexto escolar.

Para muitos, ainda é obscura a importância dessas linguagens enquanto área de conhecimento, tanto no cotidiano escolar quanto no currículo, e parece ser mais obscura ainda a perspectiva de um corpo não “limitado”, considerado como primordial na elaboração dos conhecimentos e experiências sensíveis. Pesquisadoras como Isabel Marques endossam a importância acadêmica de reflexões acerca desses (des)entendimentos:

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

Como cita a autora, toda uma geração, que hoje compõe a maior parte da comunidade escolar, não teve acesso às experiências com o corpo e, muito menos, com as Artes Cênicas<sup>3</sup>, na perspectiva do entendimento corporal crítico, com base na experiência dos corpos em movimento expressivo e suas possibilidades de elaborar o conhecimento, seja no Teatro e na Dança, ou em outras disciplinas.

Além de um histórico de que a disciplina de Arte tinha um caráter polivalente e foco nas Artes Visuais, existe um histórico de que os ideais de educação, promulgados pelo Estado, foram moldados em perspectivas que privilegiam a ideia de construção de conhecimento, com base na razão instrumental, em detrimento das possibilidades de elaboração do saber, a partir do corpo enquanto fenômeno, em suas dimensões políticas e culturais, para elaborar o conhecimento.

Assim, para a atuação profissional dos docentes da área das Artes Cênicas e afins, é fundamental entender qual é a concepção de corpo, promulgada pela educação nacional, a partir de políticas públicas educacionais atuais, buscando identificar tal concepção e propondo caminhos para a reelaboração de tais ideias. Considerando a relevância profissional dessas indagações, esta proposta de pesquisa buscará respostas, também a partir da conversa com profissionais da área da Educação e das Artes Cênicas, considerando tais relatos como

---

<sup>3</sup> Considerando a presença das Artes Cênicas, de modo específico, em normativas formais, em 2016.

substanciais para a elaboração científica do problema. Sendo que essa mudança de paradigma sobre o corpo poderia gerar um campo muito mais fértil para o ensino das Artes Cênicas do que os que vigoram atualmente, gerando epistemologias que endossem suas práticas, expliquem e embasem suas experiências, no que compete as dificuldades da docência em Artes Cênicas na educação formal, potencializando suas contribuições para a formação dos sujeitos e da sociedade.

Logo, ao nos propormos a pensar na presença e nas problemáticas que cercam as Artes Cênicas na educação formal, existe um elemento fundamental que necessita ser abordado, antes de tudo, em toda sua complexidade para a compreensão de tal linguagem na educação: o corpo. Portanto, esta pesquisa busca, com base na compreensão do corpo na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty (1999), identificar como a instituição escolar (e tudo que a constitui), (des)entende o corpo enquanto agente político, de sensibilidade, de estesia, de experiência e de conhecimento na educação. Corpo que é fundamental e inerente ao processo de ensino e aprendizagem das Artes Cênicas.

No desenvolvimento desta pesquisa, partimos da hipótese de que o corpo na educação é atravessado por diversos fatores que delimitam tais (des)entendimentos: políticas educacionais; processos relacionados a formação do sistema público nacional de educação; o histórico do ensino da Arte na educação; a lógica instrumental que orbita os processos de formação do indivíduo educando; e diversos fatores ainda a serem identificados. Por conseguinte, promulgamos que sem a elaboração de tais questões sobre corpo na educação, desenvolver processos de ensino potentes no campo das Artes Cênicas, torna-se uma tarefa extremamente árdua, e até resiliente, no que diz respeito ao desenvolvimento de seu ensino.

Por exemplo, é importante pensar como todo o processo legislativo de currículo, no âmbito das políticas públicas para a educação, influenciam o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, a formação dos professores, a coordenação, a estrutura física, e os entendimentos historicamente construídos sobre a disciplina de Arte, de modo que tais instâncias são determinantes para a prática docente do professor de Artes Cênicas na sala de aula.

Para alcançarmos os objetivos, reflexões e elaborações propostas por esta pesquisa, será realizada uma análise do corpo no processo educativo e de desenvolvimento do ser humano em uma perspectiva fenomenológica de ciência, partindo das teorias de Merleau-Ponty (1908-1961). Além disso, este trabalho conta com uma revisão bibliográfica que busca levantar as concepções do corpo enquanto fenômeno e agente de conhecimentos e experiências, a partir de si mesmo e da filosofia à educação. Também será realizada uma revisão bibliográfica acerca das epistemologias que baseiam as perspectivas do ensino das Artes Cênicas na educação

formal, considerando o histórico do ensino de Arte no Brasil, bem como as documentações que o regula.

Para tal, consideramos a partir da obra “Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas” que, “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos [...]” (LÜDKE; MENGA, 2004, p. 38), portanto, abordaremos e analisaremos os documentos nacionais (BNCC, LDB e PCNs), como normativas que atravessam, estruturam e influenciam a compreensão do papel do corpo, enquanto agente de conhecimentos na educação e nos processos de escolarização, considerando o caráter oficial de tais documentos no âmbito nacional, como diretrizes normativas e norteadoras da educação e do currículo escolar brasileiro:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; MENGA, 2004, p. 39).

Em uma segunda etapa da pesquisa, após as levantadas acima, e na intenção de buscar aprofundar as indagações relacionadas aos objetivos do projeto, foram realizadas entrevistas no formato de um questionário narrativo semiestruturado<sup>4</sup>, considerando, principalmente, “A relevância da entrevista como técnica utilizada nas pesquisas qualitativas é amplamente reconhecida, especialmente nas pesquisas educacionais” (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 153). Foram entrevistados professores das escolas da rede municipal de Campo Grande, graduados em Artes Cênicas<sup>5</sup>, e em cada unidade escolar foi entrevistado um professor, totalizando cinco entrevistados. As entrevistas foram realizadas on-line, devido à pandemia de Covid-19.

Pretendeu-se, nessa abordagem, coletar, de maneira amostral, as concepções de corpo acerca de suas funções e possibilidades na educação. Isso posto, entendendo que “a narrativa é incitada por questões específicas, a partir do momento em que o narrador começa a contar sua história, conservando ele próprio a fluência da narrativa” (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 154), foram realizadas perguntas como: “como tem sido sua experiência como professor de dança/teatro?”; “como você percebe a reação dos alunos no trabalho com o corpo?”; “como você percebe a participação do corpo nos processos educativos?”; “de modo geral, qual a

---

<sup>4</sup> Apêndice A.

<sup>5</sup> Em nenhum momento da pesquisa serão citados os nomes das escolas, professores, coordenações ou direções das unidades escolares, já que as intenções da pesquisa estão voltadas, unicamente, a explorar a compreensão do corpo na educação, por profissionais de educação de diversas formações e a partir das experiências de profissionais específicos (docentes de Artes Cênicas).

relevância para a escola, de pensar o corpo e sobre ele?"; e "como você percebe a contribuição das Artes Cênicas para a educação dos alunos?", sendo que tais "provocações" nortearam a narrativa do entrevistado. Portanto, as narrativas foram analisadas do seguinte modo:

1. Transcrição detalhada de alta qualidade do material verbal. 2. Divisão do texto em material indexado (expressam referência concreta a 'quem fez o quê, quando, onde e por quê') e proposições não-indexadas (que vão além do conhecimento e expressam valores, juízos e toda forma de uma generalizada 'sabedoria de vida' dentre outros aspectos). 3. Uso de todos os componentes indexados para analisar o ordenamento dos acontecimentos para cada indivíduo, denominada de 'trajetórias'. 4. As dimensões não-indexadas são investigativas como 'análise do conhecimento' (opiniões, conceitos e teorias gerais, reflexões e divisões entre o comum e o incomum, que permitem reconstruir teorias operativas sobre o objeto de estudo). 5. Agrupamento e comparação das 'trajetórias' individuais. 6. Trajetórias individuais colocadas dentro do contexto e semelhanças são estabelecidas permitindo a identificação de trajetórias coletivas. Os procedimentos adotados por Schütze (1997), a partir dos seis passos descritos, permitem ao pesquisador analisar as narrativas estabelecidas, seguindo fases distintas que permitirão a compreensão do fenômeno investigado (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 155).

Devido a essa etapa da pesquisa, este projeto foi cadastrado e aprovado na "Plataforma Brasil", atendendo a todas as normativas e resoluções para o desenvolvimento ético da pesquisa<sup>6</sup>.

E, por fim, na intenção de insurgir respostas, apontamentos, reflexões e ações em relação ao problema do projeto, foi feita uma análise dos dados levantados, o que "significa 'trabalhar' todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e demais informações disponíveis" (LÜDKE; MENGA, 2004, p. 45), cruzando as entrevistas narrativas com as hipóteses, documentos e revisões bibliográficas realizadas na pesquisa, de modo que seja possível encontrar caminhos, respostas ou hipóteses que possam contribuir para as questões acerca dos objetivos do projeto, apontando caminhos e possibilidades adequadas para subverter o entendimento do corpo no processo educativo, e inerentemente ao processo de ensino das Artes Cênicas.

As discussões propostas nesta pesquisa serão desenvolvidas em quatro capítulos. No primeiro capítulo buscaremos identificar, historicamente, as bases e atravessamentos que estruturam e influenciam a compreensão do corpo no seu papel enquanto agente de conhecimento. Tal caminho será traçado a partir das histórias do corpo na filosofia e na educação, de modo a descrever um panorama acerca do corpo e os "papéis" empregados a ele nesses contextos, para que seja possível observar as influências de tais pensamentos oriundos da filosofia ocidental na contemporaneidade. Nesse capítulo também foi estabelecida uma

---

<sup>6</sup> O parecer favorável do comitê de ética sobre o referido projeto consta no Anexo A, desta pesquisa.

possibilidade de perspectiva e ótica de corpo, que traremos como ideal para o desenvolvimento e abordagem do corpo nesta pesquisa.

No segundo capítulo analisaremos documentos nacionais que normatizam os currículos escolares, tanto no que toca a educação em geral quanto às Artes Cênicas. Tal capítulo buscará identificar, por meio dos documentos, os indícios das concepções de educação promulgadas pelo Estado, identificando o quanto esses documentos e concepções têm relações com os entendimentos e práticas sobre o corpo e a Arte na escola. Serão analisados documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, serão tecidas reflexões e análises acerca do documento curricular da rede municipal de Campo Grande/MS, o qual participei da articulação e elaboração a partir da BNCC, como técnico da Secretaria Municipal de Educação, especificamente no que tange ao currículo de Arte nas linguagens de Dança e Teatro, de modo que possamos alcançar com mais clareza, como um documento nacional pode delimitar um documento que será a base das práticas de professores em sala de aula.

Ainda no segundo capítulo, a pesquisa levantará o contexto de ensino de Arte e de educação em que os professores entrevistados estão inseridos. No caso, será feito um recorte a respeito do ensino de Arte e das Artes Cênicas no currículo municipal de Campo Grande/MS, que além de contextualizar as entrevistas narrativas, será de fundamental importância como uma amostragem de processos de adequação e elaboração de currículo de Arte nas linguagens de Artes Cênicas (contexto que de forma geral, todas as escolas públicas nacionais estão inseridas, devido a necessidade de adaptação as novas normativas). Concomitante a esse processo, levantaremos questões acerca do corpo, a partir de práticas comuns e cotidianas da escola. Tais reflexões foram realizadas considerando que os processos acerca da elaboração e adequação de um currículo têm ligação direta com as possibilidades e bases que estabelecem a prática cotidiana do professor de Arte nas linguagens das Artes Cênicas, assim como de outras.

No terceiro capítulo buscaremos identificar, a partir das narrativas das entrevistas com professores da Rede Municipal de Ensino (Reme), as concepções e os (des)entendimentos do corpo que atravessam as práticas cotidianas, de modo a buscar as convergências e divergências com as perspectivas científicas e hipóteses levantadas anteriormente, analisando e elaborando, de modo mais preciso, as concepções de corpo que dificultam o desenvolvimento das Artes Cênicas na educação. Além disso, tal capítulo apresenta as Artes Cênicas (Teatro e Dança) como o componente curricular que é o mais preterido por todo esse contexto, e que é, ao mesmo tempo, uma das peças centrais para a subversão do mesmo, sendo um componente curricular

potente na elaboração da ideia de corpo, enquanto fenômeno e agente de conhecimento na instituição escolar.

Outrossim, ainda no terceiro capítulo, considerando a proposta promulgada pelo programa de pós-graduação *stricto sensu* em que esta pesquisa se insere, “Profeduc” (Mestrado Profissional em Educação), foi elaborada durante o desenvolvimento da pesquisa uma proposta de intervenção na educação básica, acerca dos problemas abordados pelo projeto, que consiste em ações e intervenções corporais com base nas ideias de corpo abordadas aqui, e que terão como resultado a criação de uma instalação/exposição artística. A proposta de intervenção abrange professores de outros componentes curriculares (além dos de Artes Cênicas), gestores, pais, alunos, e outros integrantes da comunidade escolar.

## 1 DE(S)LIMITANDO O CORPO NA FILOSOFIA: PERSPECTIVAS

Pois o corpo é hoje a sede da metamorfose dos novos tempos. Da demiurgia genética às armas bacteriológicas, do tratamento e da abordagem das epidemias modernas às novas formas de dominação no trabalho, do sistema da moda aos novos modos de nutrição, da glorificação dos cânones corporais às bombas humanas, da liberação sexual às novas alienações [...] (LE GOFF; TRUONG, 2006, p. 32).

Nem sempre eu soube que tinha um corpo. Mesmo nas corridas atrás dos pássaros na praça, nas brincadeiras na rua, nos abraços dos amigos, eu não sabia que tinha um corpo. Mesmo nas minhas visitas à lua, em minhas caminhadas “cantarolantes”, ou nas danças com as bolhas de sabão com fumaça de cigarro que minha mãe fazia, eu não sabia que tinha um corpo. Ali, na verdade eu nunca tive mesmo um corpo, pois mais do que ter um corpo, eu o era. A minha existência, a minha experiência no mundo, o “eu” era sinônimo de corpo e vice-versa. O eu/corpo crescia, experienciava, brincava, dançava e se movimentava em seu constante devir, tornando-se o próprio sentido das coisas. Nem sempre eu soube que eu era um corpo.

O “ser” no seu caráter unitário, uno, único e de estado; o “ter” no seu caráter que separa, que objetifica. Ter algo consiste em não ser esse mesmo. Sem perceber, deixo de ser um corpo para tê-lo, e o reduzo a algo que me carrega, mas que não sou eu. Passo a estar dentro do corpo, habitá-lo como alguém que está do lado de fora. Existe uma linha tênue e muita difusa na minha tentativa de separar os momentos, em que deixo de “ser” para “ter” corpo.

Por algum motivo, aos poucos não andei mais descalço e não brinquei mais com as bolhas de sabão. Ao ser repreendido com palmadas por movimentar o quadril e rebolar, não mais os mexi de tal forma. Ao ouvir que meus movimentos eram “afeminados” demais, e que isso era errado para um garoto, eu parei de dançar. Ao receber a ordem para “andar direito” por andar brincando de saltar “como uma pipoca”, parei de saltar e passei a “andar direito”. Falas, cantos, gestos, movimentos, desejos e vontades que, delicada e sutilmente foram “endireitadas”, geraram um outro “devir”, se é que este estado/termo ainda contemple esses momentos. A primeira grande concessão que faço na vida, foi a concessão do meu eu/corpo aos “endireitamentos”, renunciando a tudo que surge em mim das danças, das corridas atrás dos pássaros e das bolhas de sabão com fumaça. O eu/corpo, no seu estado uno de devir e genuinidade, foi subversivo da ordem e dos endireitamentos.

Tudo que é reprimido em nós em algum momento vem à tona, e bem ou mal isso nos empresta forma em diversos sentidos, fazendo parte de quem nós (eu) consideramos, desejamos ou viemos a ser. No fazer e na prática artística, encontrei os caminhos que me permitiram

resgates do meu eu/corpo. Assim, esta pesquisa é também, além do que é a pesquisa em sua “essência” e metodologia, mais um modo do eu professor e artista, tentar modificar meu meio de ação profissional e pessoal, em prol do que acredito. Nenhuma análise aqui sobre o corpo é imparcial, e nem se propõem a ser, ela parte dos meus anseios, desejos, e do meu eu/corpo artista e professor.

Assim, podemos iniciar dizendo que somos, ao mesmo tempo, razão e emoção, ação e pensamento, subjetivos e pragmáticos, e só o somos, porque somos corpo. O corpo é a parte de nós que viabiliza a existência e a relação com a realidade, e é a partir dessa relação que temos condições de vivenciar o mundo a nossa volta e, dessa forma, nos estabelecermos como indivíduos detentores de conhecimentos e instrumentos que permitem, de modo orgânico alterar e conceber o mundo ao redor, ao mesmo tempo em que somos concebidos e alterados pelo mesmo.

“Somos assim, bichos que exploram e conhecem o mundo por meio dos órgãos dos sentidos e da coordenação de signos, base de toda linguagem” (MELANI, 2012, p. 5), é por meio dessa relação que impregnamos de sentidos o mundo e a realidade a nossa volta. E isso, é corpo. É, também, forma de dominação, doutrinação, liberdade e expressão, o corpo é um atravessamento relacional inerentemente paradoxal, em que convergem as antíteses que emergem das relações, dos gêneros, das identidades, das representatividades, dos sistemas políticos, educacionais e de saúde; das tecnologias, da Arte, da performance, da economia, da Internet, das paixões, dos medos, das razões e emoções; tudo isso converge, se relaciona e é corpo.

Mas afinal, o que é um corpo? Como essas relações se estabelecem? Aqui, neste texto, o corpo também é pesquisa e educação, e procurando desvendar algumas tangentes do corpo, buscaremos entender determinadas convergências que tanto o afeta, o expande e o delimita. A filosofia e a ciência perseguem, desde seus primeiros passos, respostas para diversas indagações, como a origem das coisas, por exemplo. Não com a presunção que a busca por tal resposta parece ter, mas com o benefício de permitir-se perseguir o espírito dessa questão, provavelmente, sem resposta. Para dar início as reflexões que pretendemos, perseguiremos o corpo por meio da filosofia e da ciência, buscando um panorama dos conceitos que atravessam o corpo historicamente. Tal caminho será necessário para que de(s)limitemos a perspectiva em que abordaremos o principal objeto desta discussão, o corpo na educação. E para isso, precisaremos buscar a origem, não de todas as coisas, mas dos conceitos, concepções, “fantasmas” e paradoxos que rondam o corpo no processo de elaboração de conhecimento, ou,

na Ciência e na educação. Afinal, como observaremos ao longo desta pesquisa, o corpo também é educação, conhecimento, saber e história.

Parafraseando João Francisco Duarte Junior (1981), ao pensarmos e praticarmos educação está sempre implícito, no discurso e na práxis, uma determinada teoria do conhecimento, isto é, uma proposição que fundamenta e explica os processos, pelos quais o homem vem a conhecer, interpretar, e agir sobre a realidade, o mundo. E qual teoria de conhecimento, especificamente, buscamos aqui? *A priori*, nenhuma. Apesar de teorias específicas terem enorme afinidade com a concepção de processos educativos que considerem o corpo enquanto um agente potente de experiência, apreensão e construção de conhecimento, como citado no parágrafo anterior, seria extremamente complexo e presunçoso apontarmos para uma teoria definitiva nos processos educacionais, viabilizados pela instituição escolar pública nacional.

Desse modo, andaremos lado a lado com as teorias do conhecimento que favorecem a perspectiva que pretendemos apresentar e, concomitantemente, buscaremos emergir as entrelinhas de como o corpo é atualmente abordado na educação, traçando os caminhos da concepção de corpo na filosofia da educação e da ciência, até alcançarmos um panorama ideal para arguição do nosso problema. “Se educar é levar a conhecer, e (é) necessário que se defina então como se dá o ato de conhecimento, para que a educação se fundamente nesse processo” (DUARTE JUNIOR, 1981, p. 13).

O corpo é concebido na filosofia de inúmeras formas, algumas delas, inclusive, se opõem totalmente às perspectivas atuais de educação nas Artes Cênicas. Essas diversas concepções vêm através do tempo, construindo e delimitando, o papel do corpo desvendado na filosofia, e logo, na ciência, e também na educação. O corpo torna-se inerente nessas ideias, polarizando, seja como algo a ser negado como parte do processo educativo, ou seja, como algo a ser evidenciado. Tais concepções filosóficas moldam e, muitas vezes, são definitivas para o modo que o conhecimento é articulado e vivenciado amplamente na educação, inferindo direta e incisivamente nos processos educacionais nas Artes Cênicas.

Quantas concepções sobre corpo e razão existem no cenário da filosofia? Muitas, obviamente. Diante disso, é importante que delimitemos de qual contexto de compreensão de razão e corpo nos propomos a investigar: pensadores e filosofias que diante dos processos históricos de formação do pensamento ocidental, tornaram-se as bases do pensamento no ocidente. Bases, cujas teorias e pensamentos que abordaremos criticamente estão alicerçados.

Diante dessa constatação, entendemos que é preciso primeiro olhar para os pensamentos sobre o corpo nas filosofias ocidentais e entendermos como influenciam e constroem a

educação atual, para depois buscarmos caminhos e soluções dos problemas que esses pensamentos trouxeram para a escola, a partir do corpo abordado nas perspectivas fenomenológicas e das Artes Cênicas na educação.

Trocaremos, então, a pergunta “qual a origem das coisas?”, por “qual a origem da razão?”, e tentaremos respondê-la, a partir do pensamento advindo da filosofia ocidental, que construiu o pensamento escolar e como ainda experienciamos nas escolas do Mato Grosso do Sul, a fim de entendermos como o conceito de razão se desdobra através do tempo nos processos educativos, de modo que o mundo estritamente racional, apresente-se como a “ponta do *iceberg*” do racionalismo eurocêntrico que ignora o corpo nos processos educativos.

Onde está a relação corpo e razão nos processos educativos/científicos? Tomemos como exemplo toda a concepção de mitologia na Grécia antiga, que pela busca da significação da realidade surgem os mitos, em que fenômenos da natureza, desejos, sentimentos e conceitos, que até então seriam abstratos à concepção humana, ganham, nada mais nada menos, do que um corpo. Deuses, heróis, seres mitológicos são personificações e corporificações de uma gama de elementos da realidade humana (Teogonia/Cosmogonia)<sup>7</sup>. A palpação da realidade, sua vivência, precisou e foi corporificada, a fim de ser entendida, compartilhada, interpretada, questionada, modificada, “cientificizada” e a relação entre mito e filosofia foi, naquele momento, fundamental para a indagação do espírito humano (MELANI, 2012). O conhecimento e a ciência foram primeiro elaborados à nossa imagem e semelhança, a partir das corporificações e personificações nos mitos. É inerente a presença do corpo em diferentes instâncias desse processo e é importante que tenhamos a dimensão do quanto o mundo sensível e simbólico (corpo) fazia parte dos primórdios da filosofia, e que isso se modificou, drasticamente, com o surgimento dos primeiros filósofos, como veremos brevemente a seguir.

Segundo Melani (2012), o mito tem uma relação intrínseca de continuidade e ruptura com a filosofia, que surge como uma maneira de pensar a realidade. Aristóteles, Sócrates e Platão se utilizavam dos mitos em suas elaborações. Houve, com o surgimento da filosofia grega, um processo de racionalização dos mitos. “Na origem da filosofia, primeiro de maneira implícita, depois de forma explícita, estabelece-se uma cisão do conhecimento, que corresponde a uma cisão na concepção de corpo” (MELANI, 2012, p. 12), e como podemos imaginar, isso

---

<sup>7</sup> Na Grécia antiga, o imaginário humano, do cidadão, das mulheres e dos escravos, explicava a realidade da sociedade e da natureza por meio da Teogonia e da Cosmogonia. A primeira era baseada em narrativas que concebiam a origem e o desenvolvimento do mundo, a partir das relações sexuais e das vontades dos deuses. Eram essas relações que determinavam o nascimento dos deuses, dos heróis, dos homens e das coisas da natureza. A Cosmogonia personificava os elementos e os fenômenos da natureza, tornando-os deuses, ordenando a realidade, narrando a origem e a formação do universo (MELANI, 2012, p. 9).

promulgou um processo de detrimento das faculdades corporais sensíveis perante a razão, no que se refere, principalmente, a elaboração do conhecimento científico e filosófico. Ou seja, é impossível conhecer a realidade a partir de outro caminho que não seja o da razão. “Pode-se considerar que a filosofia grega é um processo de racionalização progressiva da concepção religiosa nos mitos. Mas o inovador no surgimento da filosofia é que a racionalização passa a ser elemento central do entendimento da realidade” (MELANI, 2012, p. 11).

Foi nesse contexto que o corpo perdeu, cada vez mais, *status* na filosofia e no alcance da realidade. “Há implicitamente, nas concepções dos primeiros filósofos, a distinção entre dois campos da realidade e, respectivamente dois tipos de conhecimento. Uma realidade aparente, que é apreendida pela percepção, e outra, o que verdadeiramente é, que é apreendida pelo pensamento racional” (MELANI, 2012, p. 12). Todo esse contexto tem suas reverberações nos tempos atuais. Será que no campo científico, ou nas práticas escolares, existem relações hierárquicas entre os conhecimentos? E quais os conhecimentos que são tratados como aquilo que “verdadeiramente é”? Será que o corpo e suas faculdades sensíveis continuam sendo tratados por uma perspectiva que exclui a possibilidade de elaborar o conhecimento e a realidade através de outros meios, que não, exclusivamente, o pensamento racional? Deixemos por enquanto tais questões em aberto, porém, sem perdê-las de vista. Voltemos à busca pela compreensão da racionalização do corpo:

Parmênides radicaliza a concepção de que é na razão que se encontra o critério do que é verdade, do que é a verdadeira realidade. Não admite nada que não se conforme aos ditames do pensamento racional. Ele transformou a razão humana quase em uma entidade que tem vida independentemente do corpo. O corpo, além de fazer parte do mundo empírico, é o responsável pela experiência sensível. É o responsável pela aparência enganosa; por meio dos órgãos dos sentidos, informa-nos pelo ser que não é verdadeiro, pelo não ser. O corpo é o pai do engano, da ilusão, porque muda e capta as coisas em mudança. O corpo não leva à compreensão transcendente da Natureza, mas ao ininteligível. Por isso, aquilo que o corpo e os sentidos nos dizem deve ser rejeitado (MELANI, 2012, p. 15).

É evidente a supervalorização da razão em detrimento do corpo. Segundo Melani (2012), “Compreensão Transcendente” é uma expressão que assinala a elaboração do conhecimento e da realidade além das experiências proporcionadas pelo corpo, ou seja, além do mundo sensível, a compreensão só é atingida com a transcendência do corpo. Tais pensamentos tornam-se raízes na compreensão e visão de mundo, não só naquele momento, mas através da história, reverberando em diversas concepções e filósofos. Platão, por exemplo, influenciado por Parmênides, e por pressupostos míticos, místicos e religiosos, segundo

Barrenechea (2011), estabelece diversos argumentos que endossavam essa perspectiva dicotômica de corpo:

O corpo foi interpretado como o sintoma mais claro daquilo que é perecível, não essencial no ser humano. Na tradição metafísico-religiosa, desde Platão até a compreensão judaico-cristã, a alma foi exaltada como a essência do homem, como aquilo que merece toda atenção, todo cuidado. Como correlato, o corpo, na sua condição temporal, carnal, material, será desvalorizado, questionado, até considerado como aquilo que condena o homem a uma existência de sofrimentos e pesares. Platão estabeleceu de forma clara o dualismo filosófico que cinde, de forma radical, corpo e alma (BARRENECHEA, 2011, p. 4).

Para Platão, o corpo configura-se como uma prisão da alma. Para o pensador, a plena evolução do espírito se dá somente a partir do mundo chamado “inteligível”, que é equivalente a verdade, não distante das concepções que vimos anteriormente. O corpo, com todo seu mundo sensível, seus amores, doenças, guerras, bens, prazeres e dores é o responsável por atrapalhar a evolução da alma e da verdade. O corpo está aquém da razão, que passa a ser maior e ter mais importância que os próprios indivíduos, passando a ser entendido como um impeditivo para o desenvolvimento do conhecimento e da alma humana. Fica estabelecida, então, uma hierarquia de/dos conhecimentos, em que o corpo tem seu alcance delimitado ao mundo das aparências, e a essência das coisas está ao alcance, única e exclusivamente, da razão.

Tal compreensão tem seu cerne diretamente influenciado por seus predecessores e por uma concepção metafísico-religiosa de criação do mundo bem delimitada, a qual não entraremos em suas raízes, contudo tal contexto nos é de grande valia para percebermos o quanto a concepção e o tratamento de corpo, como citado acima por Barrenechea (2011), é constantemente atravessada por preceitos metafísicos-religiosos em sua história, da antiga à contemporânea.

Aristóteles, apesar de discípulo de Platão, promulga uma percepção um pouco diferente das ideias radicalizadas por Parmênides e seu mentor. Em sua teoria, Aristóteles, buscando revelar os conhecimentos comuns de todas as coisas, a partir de sua ideia de “Primeira Filosofia”, passa a considerar um pouco mais o corpo e a percepção nos processos de elaboração da “verdade”. No sistema aristotélico, o conhecimento adquirido, a partir da percepção não era menosprezado, o que ocorria nos sistemas platônicos e anteriores, muito menos o corpo era tratado como um entrave nesse processo, e o conhecimento sensível era um passo inicial para o conhecimento pela experiência (MELANI, 2012). Contudo, sua consideração está limitada, ainda, ao entendimento dicotômico corpo x espírito, de forma que com essa premissa, Aristóteles hierarquiza os conhecimentos, ditos sensíveis (os percebidos e elaborados pelo

corpo), são tratados como os menos relevantes, que necessitam “se tornar razão” em um determinado momento para serem considerados importantes e parte do processo de evolução do espírito. Ou seja, mesmo tratando o corpo e o sensível com uma ótica diferente de seus predecessores, esse ainda se encontra como mero coadjuvante, com seus conhecimentos sendo ainda inferiores e menos importantes comparados com as elaborações da razão.

Se pudéssemos vislumbrar uma trajetória da concepção de corpo, da origem da filosofia até Aristóteles, duas tendências chamariam a atenção: a priorização da razão ou do pensamento racional faz-se em detrimento do corpo, que é considerado algo menor, ou causa do engano, ou entrave ou prisão do desenvolvimento espiritual, ou até mesmo origem de todo o mal; essa valorização da razão é acompanhada de um desenvolvimento gradual de uma concepção dissociativa de corpo e alma ou de corpo e pensamento, que será acentuada pela filosofia cristã (MELANI, 2012, p. 25).

O último período da filosofia antiga não foi diferente em relação às perspectivas de corpo e sensibilidade que observamos anteriormente, e como já expressado por Melani (2012) na citação acima, a concepção dissociativa de corpo e pensamento é gradualmente acentuada com o passar do tempo na antiguidade, mas é na Idade Média, por conta de uma filosofia cristã, em que, talvez, a concepção de corpo passou pelo ápice de sua dissociação da mente.

É com o início e decorrer da Idade Média, que o corpo na filosofia passa a ser pontuado e compreendido de modo ainda mais turbulento e opressor, no que tocante a existência e sensibilidade. Há, primeiro, um embate entre a filosofia cristã e a não cristã. Na lógica cristã durante a Idade Média, a razão e a sabedoria buscada pela filosofia antiga só serviam na medida em que podiam ser suporte para a fé e para a verdade cristã, “Dito de outra maneira, para o cristianismo, a filosofia grega independente e voltada para a natureza deveria ser rejeitada. Ideias, concepções e termos filosóficos teriam sentido, na medida que reforçavam ou poderiam reforçar a doutrina da salvação” (MELANI, 2012, p. 35). Tal lógica não se afasta sobre os pensamentos acerca do corpo, na verdade, parecem se acentuar e serem mais nocivos a sensibilidade, percepção e saberes advindos. Segundo Jacques Le Goff e Nicolas Truong, em “Uma História do Corpo na Idade Média” (2006), na filosofia cristã, o corpo passa a ser tratado como o grande responsável pelo afastamento do ser humano do caminho de redenção pelos erros da lógica cristã, sendo o corpo o principal agente do pecado, sendo concebida uma percepção e entendimento depreciativos do corpo. Além disso, ideólogos do período endossam, de maneira contundente, essa percepção, que acaba por emergir em suas ideias e práticas e que, naturalmente, acaba sendo internalizada pela sociedade da época.

A Idade Média dará um impulso muito mais forte a essa depreciação corporal e sexual por meio de seus ideólogos, na seqüência [sic] de Jerônimo e Agostinho, como Tomás de Aquino, assim como por seus praticantes, os monges, que irão instalar por muito tempo na sociedade o elogio e a prática, globalmente respeitada, da virgindade e da castidade (LE GOFF; TRUONG, 2006, p. 49).

É importante percebermos que, quando nos referimos nesse momento ao corpo na filosofia, estamos, ao mesmo tempo, nos referindo ao corpo em sua existência cotidiana, iminente aos viventes desse período. Tais concepções não se limitam ao campo das ideias, e (de)limitam as possibilidades e os entendimentos do corpo em todos os contextos possíveis. A citação acima de Le Goff e Truong (2006) pode ser interpretada para além do literal. A ideia de castidade e virgindade acaba por transcender a prática sexual. A filosofia cristã na Idade Média, elabora um corpo que não é “casto” somente na prática sexual, mas também, em inúmeras relações e práticas inerentes a existência do corpo. A exaltação da virgindade e a prática da castidade são muito mais como o sintoma de uma ideologia e concepção de mundo, elaborada a partir da razão cristã de pecado original<sup>8</sup>, que se dá (metaforicamente) por meio de um desejo do corpo. A “castração”, nesse momento, “além” do corpo, é física, moral, sensível, religiosa, política e existencial, em um movimento paradoxal, em que “Cristo se faz homem para redimir os homens de seus pecados” (LE GOFF; TRUONG, 2006, p. 35). De forma geral, a ideia elaborada pelo cristianismo é a de um entendimento “anticorporal”, no que concerne a concepção de evolução humana. Pensamento que em contrapartida, humaniza e corporifica deus para torná-lo punitivo.

Essas elaborações promulgadas na antiguidade por Parmênides, que “radicaliza a concepção de que é na razão que se encontra o critério do que é verdade, do que é a verdadeira realidade (MELANI, 2012, p. 15)”, são endossadas e “curvadas” à perspectiva cristã pelos ideólogos da Idade Média, que reverberam de seus seguintes até a filosofia moderna, traçando um longo caminho entre a filosofia clássica e os dias atuais. Tais compreensões foram absorvidas por diversas teorias e também pelos indivíduos em diversas instâncias do cotidiano, inclusive (obviamente) pela educação. Talvez uma grande questão seja o fato de isso parecer ser absorvido da mesma forma polarizada, apresentada por Parmênides e endossada na Idade Média, período em que pela ótica cristã, definiu-se inúmeras relações do ser humano com a sociedade contemporânea. Muito da nossa mentalidade, identidade, e relações em diversas

---

<sup>8</sup> Na ideologia cristã, o pecado original foi o primeiro pecado cometido por Adão e Eva. Foi a ação de comer a maçã e desobedecer às ordens de Deus, que separou o homem da relação com o divino.

instâncias (inclusive nossa relação com o corpo), carregam uma percepção (culpa) elaborada e delimitada desse período.

Muitas de nossas mentalidades e muitos de nossos comportamentos foram concebidos na Idade Média. Isto é válido também para as atitudes em relação ao corpo, ainda que as duas reviravoltas principais tenham ocorrido no século XIX (com o ressurgimento do esporte) e no século XX (no domínio da sexualidade). É de fato na Idade Média que se instala esse elemento fundamental de nossa identidade coletiva que é o cristianismo, atormentado pela questão do corpo, ao mesmo tempo glorificado e reprimido, exaltado e rechaçado (LE GOFF; TRUONG, 2006, p. 29).

É nesse ponto que começamos a levantar algumas questões importantes para a nossa reflexão. Tais concepções, ideias e perspectivas, não estão além da nossa existência individual, como frisado em “Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas”, pois essas perspectivas “são internalizadas por um meticuloso processo de educação” (SOARES, 2006, p. 109), ou seja, o corpo se torna um ponto de convergência dessas concepções promulgadas por pensadores, pela filosofia, e pelas instituições, cristãs ou não. “É na Idade Média que vemos se formarem o Estado e a cidade ‘moderna’, de que o corpo será uma das mais prolíficas metáforas e cujas instituições o irão modelar” (LE GOFF; TRUONG, 2006, p. 29). Logo, ao nos propormos pensar o corpo na educação, é inerente que nos encontremos com tal contexto. A instituição escolar modela a subjetividade dos corpos por meio de meticulosos processos educacionais, que passam facilmente despercebidos pela própria instituição. Ao pensar na educação e na forma com que esta se institucionaliza, parece intrínseco que elabore subjetividade nos corpos/sujeitos educandos. Porém, a questão é: a partir de que pensamentos estão elaboradas as ferramentas que a instituição escolar (mesmo “sem consciência”) modela e delimita a expressão e a subjetividade desses corpos? Tal modelagem potencializa as possibilidades de existência desse corpo ou as limita?

É importante reforçar que, o que perseguimos é o modo em que a instituição educacional tem modelado o corpo em diversos contextos, e como esta não tem percebido e reconhecido o corpo com um ponto, em que a existência do indivíduo converge em sua mais ampla gama de construção de identidade e conhecimento. A “norma” normatiza e delimita as relações do corpo, que por si só “revela trechos da história da sociedade a que pertence. Sua materialidade concentra e expõe códigos, práticas, instrumentos, repressões e liberdades” (SOARES, 2006, p. 109). Ao nos propormos a olhar o corpo nessa perspectiva, conseguimos inferir quem somos e de onde viemos, e logo nos é revelado aos poucos um horizonte de possibilidades de quem podemos vir a ser.

Do corpo como impeditivo do alcance da “verdade” à relação dicotômica e pecaminosa estabelecidas entre corpo e espírito, um único fato é constante, o movimento do corpo não para, muito menos os pensamentos acerca de sua existência.

A sociologia – sobretudo com Émile Durkheim, que via o corpo como ‘fator de individuação’ –, a antropologia – Maurice Godelier e Michel Panoff recentemente buscaram compreender como as sociedades representam para si mesmas ‘a produção do corpo humano’ –, a filosofia, que, de Platão a Espinosa, de Diderot a Merleau-Ponty, não deixou de se interrogar sobre as relações entre a alma e o corpo, são disciplinas que a pesquisa histórica não pode ignorar. A psicanálise, igualmente, não pode ser descartada, de tal forma sua preocupação em dar razão ao corpo, do sonho ao desejo, da histeria ao prazer, foi essencial para que a história efetuasse sua guinada corporal, como testemunham, entre outros, os trabalhos de Michel de Certeau (1925-1986). Uma tal lista e tais dívidas relativizam a premissa de partida. Como escreveu Michel Foucault, ‘a história do corpo, os historiadores se lançaram sobre ela há muito tempo’ (LE GOFF; TRUONG, 2006, p. 28).

O corpo, de certa forma, nunca deixou de ser objeto da análise na história da filosofia/ciência. Vezes objeto da medicina, vezes da psicanálise, vezes da filosofia, e vezes objeto a ser negado, encarcerado e responsabilizado por equívocos. Continuemos, então, com esse movimento exploratório. Sem dúvida, um pensamento é determinante para as condições de corpo no contexto educacional que abordaremos mais adiante, o de René Descartes (1596-1650). Com o fim da Idade Média, a valorização da razão na filosofia tem, provavelmente, seu ápice, que é muito bem demarcado pelo filósofo. Seguindo os pensamentos que apresentamos até aqui, o ápice do pensamento racional vem obviamente, acompanhado pelo declínio do corpo, e a dicotomia entre corpo e mente é endossada à luz do iluminismo. Em sua obra “Discurso do Método”, de 1637, René Descartes demarca, de maneira muito clara e específica, a necessidade de afastamento do corpo na busca do alcance da “verdade”, que se dá pela utilização da razão instrumental. Temos promulgada uma episteme que definirá e embasará muitos pensamentos, não só da época, mas até hoje, com grande influência e reverberação. Inclusive, com grande e determinantes reverberações na educação e na instituição escolar, situação em que nos aprofundaremos adiante. Por enquanto, busquemos entender melhor o pensamento de Descartes e sua extensão, ou melhor, limitação em relação ao corpo.

Depois, examinando atentamente o que eu era e vendo que podia fingir que não tinha nenhum corpo e que não havia nenhum mundo, nem lugar algum onde eu existisse, mas que nem por isso podia fingir que não existia; e que pelo contrário, pelo próprio fato de eu pensar em duvidar da verdade as outras coisas, decorria muito evidentemente e muito certamente que eu existia; ao passo que, se apenas eu parasse de pensar, ainda que tudo o mais que imaginara que fosse verdadeiro, não teria razão alguma de acreditar que eu existisse; por isso reconheci que eu era uma substância, cuja única essência ou natureza é pensar, e que, para existir, não necessita de nenhum

lugar nem depende de coisa alguma material. De sorte que este eu, isto é, a alma pela qual eu sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo, e até mais fácil de conhecer que ele, e, mesmo se o corpo não existisse, ela não deixaria de ser tudo o que é (DESCARTES, 2001, p. 38-39).

Ou seja, para ele, a alma é totalmente distinta do corpo, inclusive para a condição da existência do indivíduo, pois, segundo o autor, não há relevância alguma no corpo. Ouso ainda dizer, que não há uma limitação da parte do pensamento de Descartes para com o corpo, pois sua filosofia trata o corpo como o definitivo do próprio limitador, o próprio engano perante a realidade, algo que não tem condições nenhuma de promulgar a existência. Todas as considerações acerca da corporeidade eram tratadas, pelo autor, como apenas “extensões” da realidade. “[...] Descartes via o ato de pensar como uma atividade separada do corpo, essa afirmação celebra a separação da mente, a “coisa pensante” (*res cogitans*), do corpo não pensante, o qual tem extensão e partes mecânicas (*res extensa*)” (DAMÁSIO, 2012, n.p.). As explicações que se estendem ao corpo, em sua obra, estão limitadas ao entendimento mecânico do funcionamento do corpo, e embasados em uma concepção metafísica dualista, acompanhada desde a Idade Média e filosofias anteriores, corpo/alma, sagrado/profano, razão/emoção.

[...] contentei-me em supor que Deus formasse o corpo de um homem inteiramente semelhante a um dos nossos, tanto na figura exterior de seus membros como na conformação interior de seus órgãos, sem compô-lo de outra matéria além da que eu descrevera, e sem pôr nele, no começo, qualquer alma racional, nem qualquer outra coisa para servir-lhe de alma vegetativa ou sensitiva [...]. Pois, examinando as funções que, em virtude disso, podiam estar neste corpo, encontrava exatamente todas as que podem estar em nós sem que o pensemos, nem por conseguinte que a nossa alma, ou seja, essa parte distinta do corpo cuja natureza, como já foi dito mais acima, é apenas a de pensar, para tal contribua, e que são todas as mesmas, o que permite dizer que os animais sem razão se nos assemelham, sem que eu possa achar para isso qualquer daquelas razões que, sendo dependentes do pensamento, são as únicas que nos pertencem enquanto homens, ao passo que achava a todas em seguida, ao supor que Deus criara uma alma racional e que a juntara a esse corpo de uma certa maneira que descrevia (DESCARTES, 2001, p. 52-53).

Nesse trecho, o filósofo tece elaborações acerca de diversos pensamentos sobre medicina, física e corpo. No desenvolver de seus pensamentos, presentes em sua obra, Descartes endossa, cada vez mais, a razão como caminho único do desenvolvimento humano. É a alma (o pensamento/a razão) a responsável pela diferenciação dos seres humanos e outros animais. “Se ainda houver homens que não estejam suficientemente persuadidos da existência de Deus e da alma, com as razões que apresentei, quero que saibam que são menos certas todas as outras coisas, de que talvez se achem mais seguros, como de ter um corpo [...]” (DESCARTES, 2001, p. 43). É importante observarmos a verticalidade de tal elaboração, no

que compete aos níveis de importância de tais elementos, ao supor, por exemplo, a criação de um corpo humano sem alma, elemento distinto do corpo que, segundo o autor, tem como sua natureza, o pensar. Torna-se, cada vez mais, delimitado o entendimento do corpo como apenas um suporte para aquilo que, segundo tal perspectiva, permite o desenvolvimento do ser humano – a alma, do pensamento – a razão, dando a forma vertical desse pensamento, em que o corpo e os sentidos estão em posição inferior em tais processos, “[...] ao passo que nem nossa imaginação nem nossos sentidos nunca poderiam nos certificar de coisa alguma, sem a intervenção do nosso entendimento” (DESCARTES, 2001, p. 43). Tal pensamento cartesiano defende uma percepção e um entendimento de mundo que tem a razão como principal pilar. Descartes nega qualquer possibilidade de se relacionar com o mundo a partir do corpo e da percepção nos processos de aprendizagem, e eleva a razão ao ápice da relação com a verdade (ciência e conhecimento), negando o corpo como condição de existência, cabendo somente ao pensamento e as suas faculdades condicionarem a existência do indivíduo. Tal concepção de inspirações platônicas apresentada por Descartes (2001) concebem “a compreensão do mundo sensível como cópia imperfeita de uma realidade inteligível, bem como o entendimento sobre a existência corporal fadada aos malogros de um cárcere [...]” (ALVARENGA, 2010, p. 423-424), já que “Na concepção platônica [...], o corpo é apenas um vasilhame descartável, algo que nada tem a ver com a essência humana. Ao contrário, o corpo patenteia a condição da queda do homem” (BARRENECHEA, 2011, p. 4).

Descartes chega a elaborar breves reflexões acerca das interinfluências entre corpo e pensamento. Para o filósofo, o ser humano é um composto de duas substâncias, a alma e o corpo, mas o que define de modo intransigente a realidade e a existência, é o pensamento, que inclusive em sua teoria, independe do corpo para existir. Contudo, a concepção da alma/pensamento como o condicionante da existência em si, e do corpo como limitante da realidade, não se dissolvem, e a abordagem de tais interfluências estão limitadas a uma glândula que seria a sede da alma, e que serviria de ligação entre corpo e mente. Porém, tais substâncias não se misturariam, e só se interfluenciam (MELANI, 2012, p. 55). Seria essa uma brecha para a participação do corpo como condicionante da existência no pensamento cartesiano? Não. Segundo Melani (2012), não há um desenvolvimento convincente acerca dessas interfluências, decorrente da radical concepção dicotômica corpo/alma/pensamento/mente e corpo, pressupostos por sua teoria. As ideias cartesianas são fundamentais para observarmos o corpo daqui para frente, e para entendermos os atuais pensamentos e práticas que o cercam. Tais ideias podem ser sintetizadas do seguinte modo:

1. Das percepções dos sentidos ou das sensações não pode derivar conhecimento seguro. Elas apenas indicam o que é ou não há ciência do sensível.
2. O corpo e o intelecto são duas coisas distintas. Cada qual tem sua substância característica. A substância essencial do corpo é a extensão; a do intelecto é a substância pensante.
3. Na composição do ser humano, a alma ou intelecto, como ser pensante, se sobrepõe ao corpo. Afinal, é pelas ações intelectuais que o homem se diferencia dos outros animais.
4. O corpo, visto apenas como substância extensa, é concebido como uma máquina na qual predominam as relações mecânicas (MELANI, 2012, p. 56).

Portanto, qual a necessidade de tecermos aqui tais considerações, acerca do pensamento de Descartes? É aqui que voltamos, mais uma vez, para a prática educacional atual. O pensamento cartesiano estruturou (e ainda estrutura) uma gama de faculdades da modernidade, cujas ciências e estudos apresentam-se de modo estritamente racional, inclusive a educação, além do mais “[...] nossa modernidade veio primando por operar um apartamento entre corpo e mente, na esteira do pensamento de Descartes, o que acabou por nos acarretar uma série de problemas, os quais culminam hoje na severa crise por que atravessa a nossa civilização” (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 136). Os moldes atuais de educação e a relação da instituição escolar com essa “crise”, são uma causa ou sintoma de tal contexto? Nesse momento, qualquer resposta para tal indagação que tentasse definir um caráter sintomático ou de culpa, se daria de modo extremamente simplista, dada a complexidade do contexto. “Tal crise, segundo já anotado, consiste, portanto, num estado de coisas que em boa medida decorre dessa maneira exclusiva de se conceber o conhecimento humano, maneira alicerçada na separação metodológica entre sujeito e objeto, como decorrência da dicotomia corpo/mente” (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 136), ao invés de perseguirmos culpados de ambos os lados, nos atentemos as nuances que atravessam o contexto.

Apesar de não nos voltarmos, explicitamente, à história da filosofia da educação, é justamente tal assunto que estamos abordando, já que, ao abordarmos a história e a filosofia do corpo, já o fazemos aqui, inerentemente, na ótica do corpo nos processos educativos. Se o cartesianismo foi, e é base para inúmeras linhas de pensamento, ciências e filosofias, e se não há conhecimento seguro derivado dos sentidos e sensações, e se o corpo e o intelecto são coisas distintas, e a alma se sobrepõe ao corpo que é concebido como uma máquina de relações estritamente mecânicas, então, sumariamente, o corpo não possui papel além do mecânico nos processos de elaboração de conhecimento. Em um mundo que tem suas bases na lógica cartesiana, não há elaboração de conhecimento a partir do mundo sensível, e só o racional leva ao “progresso”. Qual espaço que os conhecimentos advindos do corpo têm nesse contexto? E

quando falamos de conhecimentos advindos do corpo, falamos de um corpo que como já citamos aqui, é político, sensível, expressivo, dotado de subjetividade, conhecimentos, emoções e afetos. Uma instituição escolar, que se pauta (por vezes sem saber) em uma perspectiva e prática de ensino que privilegia o cartesiano, afeta esse corpo citado com racionalidades, massificações, e anestésias que depreciam as possibilidades do corpo. Um contexto que emerge não somente das práticas metodológicas e didáticas da instituição escolar, mas que emerge também de seu cotidiano, de seus documentos, de uma “cultura” escolar advinda de processos que cercearam historicamente e ainda cerceiam as possibilidades de uma educação sensível e libertadora de diversas “amarras”, nas quais iremos nos aprofundar mais adiante.

Segundo Melani (2012), os pensamentos e concepções de Descartes reverberaram diversas problemáticas em diversas áreas do conhecimento que são discutidas por teóricos e filósofos até hoje. A concepção mecânica do corpo e sua relação dualista com a mente trouxeram pormenores para a área da medicina e filosofia. Algumas dessas problemáticas discutidas em outras áreas vão de encontro com as que nos propomos levantar aqui, no que se estende entender o corpo de outra forma que não a dicotômica.

É este o erro de Descartes: a separação abissal entre o corpo e a mente, entre a substância corporal, infinitamente divisível, com volume, com dimensões e com um funcionamento mecânico, de um lado, e a substância mental, indivisível, sem volume, sem dimensões e intangível, de outro; a sugestão de que o raciocínio, o juízo moral e o sofrimento adveniente da dor física ou agitação emocional poderiam existir independentemente do corpo. Especificamente: a separação das operações mais refinadas da mente, para um lado, e da estrutura e funcionamento do organismo biológico, para o outro (DAMÁSIO, 2012, n.p.).

Estamos diante de um problema insolúvel, devido a origem do pensamento de Descartes ser baseada no próprio dualismo metafísico corpo e espírito. Ou seja, para propormos um caminho na educação, em que o corpo seja entendido como “uníssono” ao indivíduo, para que este (o corpo) seja entendido como o próprio ser, e não a extensão ou suporte do ser. Portanto, precisamos seguir por outro caminho de pensamento traçado em outra perspectiva, e não tentar resolver o “problema” da teoria de Descartes, já que não há como esta suportar o nosso pensamento. Não há no discurso cartesiano, brechas para pensarmos o corpo fora da dualidade com que é tratado. Frente a isso, avançaremos no que convoca o corpo, rumo a filósofos e teorias que permitem que elaborem nossas reflexões nos de(s)limites que propomos aqui.

Começamos, então, a busca por outros caminhos no séc. XVIII, em que o pensamento racional atinge seu ápice com o filósofo Kant (1724-1804). Segundo Melani (2012), a filosofia kantiana iluminou diversas correntes da filosofia no séc. XIX. Kant aborda a sensibilidade de

modo muito próximo a seus antecessores, a razão é o que evolui plenamente o ser humano, e fora de seu domínio, o homem se equipara a animalidade. Contudo, Kant propõe uma percepção diferente em relação à sensibilidade. Segundo Melani (2012), na teoria kantiana de conhecimento, a sensibilidade é pressuposto do conhecer: se elabora o conhecimento a partir da capacidade de pensar as representações sensíveis. Sua teoria propõe uma importante guinada no entendimento acerca do saber, em que núcleo do conhecimento passa a ser o sujeito, e não mais o mundo externo ao indivíduo. Tal elaboração reformula a percepção em relação ao corpo e a sensibilidade nos processos de elaboração de conhecimento em pontos importantes, perante, principalmente, as elaborações que vimos anteriormente, em que o corpo era tido como o principal responsável pelo engano, no tocante à evolução do espírito (conhecimento) humano.

Em outras palavras, o corpo, a sensibilidade e os sentidos são retirados do “papel de vilão” que protagonizavam os pensamentos anteriores, e passam a ter relevância nos processos de elaboração da realidade. Contudo, na teoria kantiana, tudo isso ainda só tem “validade” e se torna um conhecimento de fato, ao ser articulado e guiado pela razão. Tais percepções, sensações e sentimentos apreendidos pelo corpo, só são relevantes ao serem articulados pelo pensamento racional. É interessante observar, a importância de termos o conhecimento das filosofias que tem regido nossas elaborações de conhecimento e estruturas sociais. O pensamento de Kant acompanha e se estrutura a partir das elaborações de Nicolau Copérnico (1473-1543) em relação à realidade. A descoberta de que a terra gira em torno do sol provoca mudanças nas concepções metafísicas tão latentes em pensamentos de filósofos anteriores. A dissolução da noção de que o ser humano é o centro do universo, para o estabelecimento da ideia contrária, de que não somos o centro, encaminhou mudanças significativas na filosofia, como as de Kant. A disseminação, e o combate às suas teses, segundo Melani (2012), marcaram os rumos da filosofia no séc. XIX.

Dadas as concepções filosóficas acerca de corpo, as cartesianas, kantianas, platônicas, parmenidianas e outras, delimitamos a ideia de alma ser o “animus” do corpo na filosofia, e identificamos como esse entendimento se difunde na ciência (e educação) e nas ideias e percepções acerca do corpo. Tal delimitação nos traz uma percepção de suma importância: a de como esse ponto de vista do corpo na filosofia ocidental traz, em seu cerne, uma concepção metafísica, que permite os pensamentos de cisão corpo e mente, logo está aí a origem mais profunda da subjugação do corpo perante a realidade e evolução “rumo a verdade”. Ora o corpo não aprende, pelo contrário, ele gera engano ao conhecimento; ora o corpo é apenas suporte para a razão e para alma, e só; ora o corpo ganha participação em uma relação vertical, em que ainda é papel da razão elaborar suas experiências.

Até esse ponto, seria possível identificar resquícios de tais pensamentos e concepções de corpo e supervalorização da razão na educação que tratamos aqui? Pensemos, brevemente (por enquanto), no formato que a escola tradicional se apresenta, na atualidade, em Mato Grosso do Sul. A partir do que levantamos até aqui, podemos, por exemplo, abordar criticamente (e brevemente por enquanto), situações como: filas separadas por gêneros; em ordem de aluno menor para o maior; um sinal que controla o tempo/corpo; 15 minutos de intervalo (corpo) para 4 horas de estudo (mente), entre outras situações, pelo viés de tais teorias? Não nos propomos aqui a olhar para tais situações à luz de tais teorias, mas sim, entender tais situações como sintomas de um sistema que tem, em suas bases e estruturas, tais pensamentos.

O corpo ainda é silenciado de diversas formas na educação tradicional e, ainda, é excluído como participante ativo dos processos educativos. Determinadas situações, criticamente analisadas, são resquícios de tais concepções que subjagam o corpo nos processos de educação, ciência e conhecimento. Para ampliarmos mais ainda essa visão acerca do corpo em tais processos, sigamos para um outro momento dos pensamentos sobre a problemática, o que nos permitirá estabelecer um contraponto a tais sintomas/teorias, no que se refere ao corpo e suas potencialidades.

Novas concepções e abordagens surgem de diversos pensadores, de modo que a discussão sobre o corpo na filosofia, ciência, vida e processos educativos, começam a ser tratada de outra forma; e até contrapondo os pensamentos anteriores. Após Kant e Descartes, há o surgimento dos pensamentos que prepararam um território fértil para as teorias que embasaram o entendimento de corpo na educação que iremos propor. Tais pensamentos permitiram a elaboração do corpo como agente fundamental nos processos de aprendizagem. Friedrich Nietzsche (1844-1900) critica as diversas concepções metafísicas de pensadores anteriores. “Em Nietzsche [...] é colocada em xeque a soberania do sujeito e de qualquer outro poder centralizador, incluindo deus” (GREINER, 2013, p. 20). Ao construir seus pensamentos em uma base em que a ideia de poder centralizador é dissolvida, influi diretamente na concepção do corpo como prisão da alma, e na ideia de culpa e pecado atribuídas ao corpo pelo catolicismo. Ambas, são ideias promulgadas, justamente, pela concepção metafísica, cujo autor tece sua crítica.

[...] num sentido crítico, Nietzsche questiona a tradição de pensamento idealista que, desde Parmênides até Kant, sustenta uma compreensão do homem, entendido como um ser eminentemente racional, consciente, ou como alguém vinculado, através de um substrato imaterial e atemporal – a alma ou o espírito – a um outro mundo eterno, perfeito, imutável: um além. A alma, nessa tradição teórica, foi considerada o atributo substancial, a essência humana, que permanece imutável, para além dos avatares do

tempo, das vicissitudes que corrompem tudo aquilo que é temporal e efêmero. Nesse sentido, o corpo foi entendido como uma natureza totalmente diversa daquela da alma (BARRENECHEA, 2011, p. 4).

O fato de Nietzsche contestar as bases metafísicas em que se estruturam os pensamentos anteriores (Aristóteles, Parmênides, Descartes etc.), é determinante para possibilitar uma relação com o corpo totalmente diferente das que vimos até aqui. Segundo Barrenechea (2011, p. 8), Nietzsche “crítica de forma categórica toda compreensão do homem que sustente a existência de uma pretensa alma imortal, ou qualquer noção que aluda a um pretense substrato subjetivo [...]. Ele também será um agudo crítico daqueles que julgam que o essencial do humano seria a consciência, a razão, o pensamento” e, ainda, completa que para o filósofo, “O corpo deve ser, na sua ótica, o fio condutor para a compreensão do humano, para interpretar todas as questões, desde as premissas vitais, do dia-a-dia, até as ideias consideradas como as mais elevadas, mais complexas da reflexão filosófica” (BARRENECHEA, 2011, p. 8-9). Desse modo, o filósofo alemão se posiciona frente à ideia cartesiana de corpo promulgando uma perspectiva diferente de tratamento do corpo perante a existência, conhecimento, experiência e ciência. Da mesma forma que nos pensamentos anteriores, tal concepção determina uma epistemologia específica, que se delimita ao se pautar como crítica aos pensamentos anteriores. “Tomar o corpo como ponto de partida e fazer dele o fio condutor, eis o essencial. O corpo é um fenômeno mais rico que autoriza observações mais claras. A crença no corpo é bem melhor estabelecida do que a crença no espírito” (NIETZSCHE, ago./set. 1885, 40 [15] *apud* BARRENECHEA, 2011, p. 2). O corpo não é mais reduzido ao cárcere da alma, tomando agora uma posição determinante na concepção do sujeito e da existência, cujo ponto permite epistemologias que abordem o papel do corpo nos processos educativos como inerente, além de uma necessidade.

A partir desse pensamento, Nietzsche desenvolve uma complexa discussão. Corpo, subjetividade, razão, existência, realidade e diversos outros conceitos, são abordados e postos sob a ótica de sua crítica. Além de dissolver as perspectivas dicotômicas metafísico-religiosas, o autor elabora conceitos que são pontos de partida fundamentais para refletirmos acerca de como o corpo está para a experiência e o conhecimento, e como o conhecimento e a experiência estão para o corpo. Nietzsche elabora o conceito de subjetividade carnal. Segundo Barrenechea (2011, p. 14), a partir da crítica de Nietzsche, é possível reelaborar a condição de homem a partir do corpo, da carne, dos instintos e sentidos; e vê-se surgir a ideia não de sujeito, mas sim, de uma subjetividade processual, dinâmica, corporal e carnal. “O conceito de subjetividade carnal, de subjetividade corporal, longe da tradição idealista e substancialista, partindo da

concepção nietzschiana de corpo, destaca a condição do homem concreto, da experiência vivida, valorizando um saber do singular, do absolutamente pessoal” (BARRENECHEA, 2011, p. 14-15).

O absolutamente pessoal está ligado diretamente a experiência de vida. A abordagem aqui parte da universalidade da subjetividade carnal, à universalidade do singular e do absolutamente pessoal. O fundamental nessa discussão é que esse pensamento define uma episteme, e essa permite que consideremos o corpo, a subjetividade e a experiência pessoal, na elaboração do conhecimento nos processos educativos.

Nietzsche mostra a possibilidade de pensar o singular, o corporal, o instintivo, sem renunciar ao pensamento comunicável. Longe de sustentar um pensamento abstrato, que se impõe por generalização, por impessoalidade, a subjetividade carnal propõe uma universalidade do absolutamente singular (BARRENECHEA, 2011, p. 15).

Caminhamos, então, para um pensamento que considera o indivíduo, a realidade e o conhecimento, sem que seja necessário renunciar o corpo. De modo que a razão não é a grande responsável definitiva da realidade e “verdade” humana, mas sim, está posta horizontalmente com o corpo, a experiência, a subjetividade e o singular, que eram antes, negados nesse contexto. A renúncia aqui não é mais do corpo, mas é da perspectiva científica estritamente “racionalizante” que o exclui.

As reflexões que tecemos, então, orbitam a busca pelos (des)limites do corpo na educação. Já temos delimitada, de onde surge tal supervalorização da razão. A partir de Nietzsche, começamos a delimitar outra perspectiva, uma que aborde o ser humano a partir de seu corpo, de sua subjetividade e experiência, na elaboração do conhecimento e da realidade. Vamos delimitar tal perspectiva de ciência, de modo mais elaborado, para que possamos nos pautar nela, para que, assim, também possamos tecer elaborações acerca dos (des)limites do corpo na educação.

Nietzsche influencia com seus pensamentos diversos filósofos ocidentais que irão definir e elaborar um conjunto de pensamentos que se difere totalmente da escola filosófica clássica que abordamos aqui. Merleau-Ponty (1908-1961) é um dos grandes expoentes dessa perspectiva, ao elaborar a fenomenologia da percepção a partir do corpo como agente de percepção e relação do mundo. O autor faz considerações fundamentais a respeito da ideia de corpo, conhecimento e experiência que vislumbramos aqui. Em seu texto “Fenomenologia da Percepção” de 1945, o pensador busca tornar concebível a relação entre o “psíquico” e o “físico” na experiência com o mundo, suscitando uma teoria de ciência quase antagônica ao

pensamento filosófico e cartesiano difundido até então. “Isto significou um reconhecimento importante do fluxo de informação entre o interior e o exterior, entre informações biológicas e fenomenológicas, compreendendo que não se tratavam [sic] de aspectos opostos” (GREINER, 2013, p. 19). As propostas de Merleau-Ponty passam pela ideia de considerar a nossa percepção e relação com o mundo no âmbito científico e filosófico; ou seja, sua proposta é de uma filosofia que abarque a vivência do sujeito na elaboração científica e, logo, na construção da realidade.

É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre ‘ali’, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma ‘ciência exata’, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo ‘vivididos’. É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer [...] (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1-2).

O que Merleau-Ponty faz, é considerar a percepção do mundo através dos sentidos na prática epistêmica, uma proposta de pensamento que é inconcebível à ciência/filosofia clássica que apresentamos aqui, junto sua prática estritamente utilitária e racional. O mundo da percepção, do sensível, da subjetividade, e tudo aquilo que nos é revelado a partir dos sentidos, torna-se fundamental em sua filosofia/episteme e entendimento de mundo. “[...] parece ter sido o filósofo Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) e toda a genealogia do pensamento fenomenológico, a partir de Edmund Husserl (1859-1938) que disseminou amplamente a proposta do corpo como estrutura física e vivida ao mesmo tempo” (GREINER, 2013, p. 19). Merleau-Ponty é antecedido por filósofos como Heidegger<sup>9</sup> (1889-1976) e Husserl<sup>10</sup> (1859-1938), que estabeleceram a escola da fenomenologia, ambos críticos dos pensamentos e da concepção científica clássica, kantiana e cartesiana, por exemplo. A “verdade” baseada na estrita racionalidade é renunciada na perspectiva fenomenológica, em que o caráter metafísico-religioso e judaico-cristão promulgados nos pensamentos anteriores, são responsáveis pelas concepções dicotômicas do ser humano, é dissolvida enquanto perspectiva epistêmica. Abrir o mundo da ciência para a percepção, é o mesmo que abrir o mundo da ciência para o corpo.

<sup>9</sup> Foi um dos grandes expoentes do pensamento fenomenológico e existencialista no séc. XX. Um dos principais sucessores dos pensamentos de Husserl.

<sup>10</sup> Husserl (1859-1938) foi o precursor da fenomenologia como a conhecemos hoje. A filosofia husserliana teve grande impacto no meio acadêmico e na filosofia contemporânea. Uma de suas premissas é “ir ao encontro das coisas em si mesmas” (HUSSERL, 2008, p. 17).

O mundo da percepção, isto é, o mundo que nos é revelado por nossos sentidos e pela experiência de vida, parece-nos à primeira vista o que melhor conhecemos, já que não são necessários instrumentos nem cálculos para ter acesso a ele e, aparentemente, basta-nos abrir os olhos e nos deixarmos viver para nele penetrar. Contudo, isso não passa de uma falsa aparência. Eu gostaria de mostrar nessas conversas que esse mundo é em grande medida ignorado por nós enquanto permanecemos numa postura prática ou utilitária, que foram necessários muito tempo, esforços e cultura para desnudá-lo e que um dos méritos da arte e do pensamento modernos (entendo por modernos a arte e o pensamento dos últimos cinquenta ou setenta anos) é o de fazer-nos redescobrir esse mundo em que vivemos, mas que somos sempre tentados a esquecer (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 1-2).

Para Merleau-Ponty, considerar o que nos é revelado pelos sentidos, implica em desfazer-se de uma postura estritamente prática e utilitária perante a existência. É importante ressaltarmos que, tanto para o autor quanto para nós, a intenção não é negar a validade e a importância de tais pensamentos rigorosamente racionalistas. Mas sim, pautá-las de modo crítico diante de suas “reverberações” nos contextos em que se fazem (a luz da abordagem que propomos aqui) anacrônicas, descontextualizadas e conflitantes. O que a fenomenologia a partir de Merleau-Ponty permite é tratar o corpo como fundamental participante dos processos de análise e elaboração de conhecimento/realidade, trazendo análises críticas a respeito da dicotomia cartesiana de corpo e mente, propondo outro entendimento a respeito da construção do conhecimento a partir da experiência. Para Merleau-Ponty (1999, p. 122), “O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles”, ou seja, o corpo nossa existência, e relações com a realidade não se dão exclusivamente pela razão, mas sim, por meio de um conjunto de elementos que somente se “engrenam” por conta do corpo e sua qualidade de percepção, o que define o próprio “ser” na existência. É a partir do corpo que temos condições de abordar as diversas possibilidades de pensar e elaborarmos reflexões acerca de um objeto, científico ou estético, pois:

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

O corpo é o veículo do ser no mundo, e é constituinte próprio ser. É preciso considerar o que é percebido do mundo pelo corpo, tanto no que corresponde a percepção sensível, quanto o que é elaborado disso. A própria elaboração e análise da realidade, se constrói a partir do que é percebido pelo corpo, e estabelece-se horizontalidade nesse processo, em que a busca por

respostas a dúvidas que se ocupam acerca de “quem veio primeiro” nesse processo (ou corpo, ou razão, ou percepção por ex.), não se sustentam em cima de uma base de pensamento, que promulga justamente tornar as relações percepção, razão, sujeito, mundo e realidade, horizontais. Alçam-se, então, as ideias promulgadas por Nietzsche anteriormente, em que só é possível exercer sistemicamente tal, considerando uma perspectiva de subjetividade individual e universal ao mesmo tempo. Só se considera o corpo como veículo do mundo, ao considerar-se que nesse trajeto entre “veículo” e mundo é gerada subjetividade, que promulga o “ser” no mundo, em que são estabelecidas as bases do que é real e inerente, e depois do que é ciência, de modo que a percepção é o elo entre o mundo e o indivíduo, e as elaborações racionais e sensíveis que surgem dessa relação, são horizontais e elementos orgânicos da mesma existência. A consciência do “ser” no mundo só se dá por intermédio do corpo, em um movimento elíptico em que o corpo e suas elaborações são o “ser”. A perspectiva “idealista” da existência carrega o ser no mundo para caminhos utilitários, não permite a universalização do individual e subjetivo, e deve ser considerada em sua hermenêutica.

A aquisição mais importante da fenomenologia foi sem dúvida ter unido o extremo subjetivismo ao extremo objetivismo em sua noção do mundo ou da racionalidade. A racionalidade é exatamente proporcional às experiências nas quais ela se revela. Existe racionalidade, quer dizer: as perspectivas se confrontam, as percepções se confirmam, um sentido aparece. Mas ele não deve ser posto à parte, transformado em Espírito absoluto ou em mundo no sentido realista. O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 18).

A racionalidade existe, mas não é o espírito absoluto ou a suma do mundo e da realidade, mas sim, uma das engrenagens, umas das intersecções que surgem não do “espírito”, mas da experiência com o outro, consigo mesmo e com o mundo. Isso tudo converge e diz respeito ao corpo. Nesse ponto é onde nos encontramos com um pensamento científico ocidental que nos permite revelar e abordar, criticamente, o corpo no contexto escolar. É a luz dessa episteme que abordaremos o corpo do sujeito educando. Um sujeito dotado de subjetividade, vivências, experiências, individualidade e universalidade, percepção, pensamento, como engrenagens de uma unidade, que só são possíveis por intermédio do que os posiciona no mundo, o corpo.

Mas qual a necessidade dessa abordagem do corpo, ao pensar educação?

Não cabe aqui, uma antítese que promulgue o corpo como o definitivo da existência. Tal perspectiva seria estritamente dicotômica e só seria abarcada pelo entendimento unicamente

racional e segregado do ser. O que analisamos e consideramos aqui é uma abordagem que, ao considerar a definição do ser como uma gama de elementos, permite que olhemos para nossos objetos de análise do mesmo modo: como um objeto de várias faces e constituições a serem palpadas, observadas e analisadas, e só assim, considerando todas suas faces, é possível atingi-lo e abordá-lo crítica-cientificamente na escola ou fora dela.

Partimos daqui, para levantar elementos passíveis de críticas e análise na educação e na educação em Arte, possibilitados pelo caminho que estamos propondo. Podemos alcançar, a partir desse contexto (e a partir da Arte), o corpo como político, sensível, expressivo e como, de fato, veículo do ser no mundo e, também, na educação e seus processos. Aproximamo-nos, então, da compreensão da condição do corpo na escola, que transcende a instituição educacional e se torna um agente que é dialeticamente formado pelas proposições que surgem da relação escola, sociedade, ciência, filosofia e projeto de educação.

Somente compreendendo esse contexto de entraves e limitações, e o outro de possibilidades e potenciais caminhos, que temos condições de abordar a educação, de modo a elaborar e pôr em prática um projeto educacional que contemple de forma contemporânea a formação dos sujeitos, afastando-o de um projeto de educação que replique e internalize sistemas que não fazem nada, além de servir a um modelo de educação que não permita a modificação das estruturas sociais vigentes e que privilegiam poucos em detrimento de muitos.

Buscamos que o corpo não se finde em uma perspectiva passiva e dicotômica perante a educação e que:

Talvez o corpo, por ser esta tela tão frágil onde a sociedade se projeta, possa ser o ponto de partida, hoje, para pensar o humano, para preservar o humano, este humano factível, inusitado, que guarda sempre uma réstia de mistério e, assim, romper com a autoalienação que faz com que a humanidade viva a sua própria destruição como um prazer estético [...] (SOARES, 2006, p. 129).

É urgente que o corpo estabeleça essas relações de modo estético, no que toca a sua percepção. E a própria percepção é inerente ao processo educacional que ocorre na instituição de ensino, daí a necessidade de abordá-lo à luz de sua potencialidade, para que seja possível pensar outra possibilidade, não só para o corpo, mas também para a educação e para o indivíduo educando, para que ambos não caminhem rumo ao declínio e ao equívoco. “A multiplicidade do que é vivido pelo corpo exige, portanto, não um conhecimento sobre a realidade, mas sim uma interpretação que corresponda ao perspectivismo da consciência enquanto corpo no mundo” (ALVARENGA, 2010, p. 427).

Somos o corpo no mundo, e para que possamos o ser, precisamos pensar em uma educação em que “A mente não é uma entidade “des-situada”, desencarnada ou um computador, também a mente não está em alguma parte do corpo, ela é o próprio corpo” (NÓBREGA, 2005, p. 607). É preciso que pratiquemos o ato de educar e de ensinar, pensando que a cognição também vem da corporeidade e expressa-se na compreensão da percepção como movimento do corpo, rumo ao corpo, rumo ao conhecimento integral, e não como simploriamente processamento de informações. Somos seres corporais e corpos em movimento. O movimento e o corpo têm a capacidade, não apenas de modificar as sensações e propor experiências a partir do contato com o mundo, mas também, de reorganizar e elaborar o “organismo” da nossa complexa relação com o mundo. E isso só se dá considerando o corpo o ser no mundo, e o ser no mundo, o corpo; a unidade mente-corpo. Não falamos do corpo como ferramenta, falamos do corpo como o próprio ser no mundo. Faz-se necessário abordar, criticamente, a perspectiva estritamente racionalizante, a partir de um entendimento outro; “Pois, na medida em que se equivoca quanto a si mesmo, o ser humano se desencoraja diante da responsabilidade de fazer do planeta Terra o lugar de sua realização” (ALVARENGA, 2010, p. 424).

O corpo tem um discurso a ser proferido e ouvido. Ele traz em si uma ciência, que permite abordagens complexas e necessárias à educação. A experiência vivida e percebida pelo corpo, gera conhecimento, constrói subjetividade, percepção e entendimento da realidade, seja qual for a experiência, e é a partir dessa concepção, de relação entre corpo, experiência, realidade e conhecimento que conseguimos entender, observar e refletir sobre os “sintomas” que indiciam a atual situação do corpo no processo de ensino e aprendizagem.

Logo, do mesmo modo, quando um corpo é tratado como potente, e seus processos de experiência e percepção da realidade são, além de considerados no processo de elaboração de conhecimento, estimulados, gera-se um conhecimento outro, e constrói-se uma subjetividade outra, o que também emerge na sua percepção de mundo e de si mesmo, enquanto corpo e enquanto indivíduo. O que desponta de um corpo sujeito a essa concepção, obviamente não é o mesmo de um corpo sujeito a outra. Em qual delas podemos encontrar o singular universal? Ou melhor, qual delas permite que o singular universal se manifeste? Estamos diante de dois caminhos, um tange uma universalidade massificante, segregadora, e homogeneizadora dos indivíduos. Outro, estabelece uma dialética entre o que é universal e o que é individual e subjetivo e vice-versa, permitindo e potencializando as particularidades e subjetividades nesse processo. Enquanto educação, qual dos dois caminhos desejamos e nos propomos trilhar? É fundamental pensar acerca de tal questão enquanto pesquisadores da área, pois afinal, é possível que exista um singular universal ao pensarmos no corpo? e como ambos os pensamentos

atravessam nossas práticas? Além disso, tal relação implica em nossa prática cotidiana enquanto educadores que se propõem a pensar o corpo e o ensino da Arte?

Longe de termos uma resposta para tais perguntas, entendemos que é preciso antes de tudo, lembrar que, ao falarmos de corpo no contexto que estamos propondo, não nos referimos somente ao elemento corpo físico, mas nos referimos, também, a toda subjetividade e elementos do indivíduo corpo, desde sua sensibilidade e identidade a seus contornos políticos e sociais. E para atravessarmos tal ideia de singularidade universal podemos partir desse princípio.

Segundo Pasqualini e Martins (2015, p. 365), o “Singular e universal coexistem no fenômeno, se articulam e se determinam reciprocamente: são os polos opostos da unidade dialética que dão vida ao fenômeno. Existe entre singular e universal uma tensão dialética”. É justamente, não compreender tal tensão dialética, que encaminha os processos educativos do corpo à uma perspectiva segregadora e massificadora que ignora o singular. É no encontro do singular com o universal que emerge o fenômeno da experiência particular do indivíduo, é com essa tensão dialética que o educador, a escola, e os processos educativos devem atentar-se em articular ao pensar o corpo (assim como ao pensar a educação como um todo).

O universal se opõe à variabilidade sensória das expressões singulares do fenômeno, mas contém em si toda a riqueza do particular e do individual, não apenas como possibilidade, mas como necessidade de sua própria expansão, de seu desenvolvimento (ILYENKOV, 1975). Isso significa que a relação entre singular e universal remete à *relação entre todo e partes*. O singular é parte de um todo. Esse todo, o universal, se cria e se realiza na interação das partes singulares. Essas partes não existem por si mesmas: elas se relacionam entre si e com o todo (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 365).

É justamente ao ter a consciência dessa dialética, que faz com que orbitemos conceitos importantes para tratar o corpo no processo educativo. O universal, não é maior ou mais importante que o singular, daí a ideia de promulgar sua relação como dialética. “Não se deve buscar o universal nas meras similaridades entre um e outro fenômeno; perspectiva sob a qual, por exemplo, a baleia seria considerada um peixe. Trata-se, pois, de compreender quais são os objetos conectados a uma mesma universalidade” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 365). Ao buscarmos contrapor o pensamento estritamente racionalizante, é necessário um pensamento de corpo que permita e considere as “partes” (singularidades), que em relação formam o “todo” (universal), e não o contrário. Partir do “todo”, a fim de homogeneizar as partes, implica justamente em partir de um conceito pessoal do que se acredita e julga-se ser o universal. Logo, ao nos voltarmos ao corpo, qualquer tipo de pensamento e prática que busque o homogêneo, estará a favor do pensamento racional que nos debruçamos anteriormente.

Considerar que o singular e o universal coexistem no fenômeno significa afirmar que ‘o homem é, ao mesmo tempo, portador de uma singularidade, que o distingue de todos os outros seres, e de uma generalidade, que o torna um ser semelhante a qualquer outro’ (ALMEIDA, 2001, p. 71). Trata-se, então, de revelar como a universalidade do gênero humano se expressa e se concretiza na singularidade do indivíduo (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 365).

A universalidade se concretiza na singularidade do indivíduo. Quando reconhecemos o corpo do modo que nos propomos aqui, acreditar em um universal que seja estritamente “universal” e comum a todos e qualquer um, é utópico e sem sentido. Isso, tanto no processo de ensino de Arte quanto no processo educativo como um todo. Só existe o universal, se todas as singularidades puderem fazer parte dele.

Ao colocarmos essas reflexões diante do corpo, encontramos condições de questionarmos a supressão daquilo que surge do singular/particular como algo que não deve compor ou fazer parte deste “universal”. “[...] ‘o singular é o universal’, no seguinte sentido: o singular se contrapõe ao universal e ao mesmo tempo é parte constituinte dele [...]” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 366).

Consideramos aqui que muitas das expressões singulares dos indivíduos educandos são reprimidas em prol de uma ideia de se “encaixar” no coletivo. Movimento que está implicado em metodologias e concepções e “hábitos” na hora de desenvolvermos os processos educativos.

Antes de trilharmos de forma mais palpável as possibilidades que encontramos para o caminho que propomos construir para o corpo nesta pesquisa, vamos nos aproximar do cotidiano escolar, a partir de reflexões já levantadas por diversos autores, no que concerne ao corpo e a educação em sua prática. Seguiremos de modo a delimitar sintomas do corpo no cotidiano e no processo educativo. Sintomas tais que advêm das concepções dicotômicas de corpo que demarcamos inicialmente e que são, de fato, sintomas de um corpo (escolar, e do “ser”) que está “enfermo” e “amputado”, diante de sua inerente potência no processo educativo e criativo.

### **1.1 De(s)limitando os sintomas do corpo dicotômico na educação**

Existem signos e elementos praticamente “universais” do cotidiano escolar brasileiro. Festas em datas comemorativas, sinais que controlam o tempo, filas, práticas etc. Tais elementos influem diretamente no corpo, na perspectiva que viemos levantando. Desse modo, antes de alcançarmos este objeto (o corpo em si), abordaremos os sintomas e signos do cotidiano escolar que se apresentam no/por meio do corpo, afetando tanto o próprio corpo quanto o

cotidiano. Tal abordagem será o ponto de partida para a elaboração das entrevistas com professores que serão realizadas nesta pesquisa, em que iniciaremos nossa busca pelo singular subjetivo e universal. A episteme que propomos como lentes de abordagem dessa pesquisa, já se faz presente nessa articulação. Nesse momento, a busca é justamente encontrar tal singular universal em pequenos signos do cotidiano da instituição de ensino, e encontrar suas influências e ligações com o corpo.

Afinal, onde está o corpo na escola? Onde encontramos, na educação, os “corpos” dicotomizados ou não, que levantamos anteriormente? É fato que o corpo habita e transita a instituição de ensino. A questão é, como ele o faz? O corpo não simploriamente “passa” pela escola, ele a habita, ele é o próprio ser em seu processo de aprendizagem. Partimos da ideia de que é inerente a percepção do corpo, logo é inerente a subjetivação das experiências vividas pelo corpo na escola, seja esse corpo estudante ou professor. E quais são essas experiências?

O trabalho com Arte na escola nunca foi simples e fácil de realizar, o que de fato, não é novidade para quem é da área. E o trabalho com Arte voltado às Artes Cênicas, nosso objeto de pesquisa, é mais complexo ainda, já que tratamos o corpo no contexto histórico citado anteriormente.

Como viemos elaborando, o professor não é o único articulador de tais experiências, pois sempre foi recorrente no meu cotidiano docente, por exemplo, uma sensação de que algo estava fora do lugar, em relação ao trabalho com a Dança e o Teatro na escola. Sempre me senti acompanhado de uma grande sensação de “visão turva” ao tentar deslumbrar o porquê desses entraves. Engessamentos do currículo, a difícil rotina das 40 horas semanais de sala de aula, o excesso de turmas que o professor de Arte precisa para completar sua carga horária, entre outras coisas “comuns” ao cotidiano do professor, eram apenas pano de fundo de uma problemática que eu ainda não entendia, mas sabia que causava ainda mais ruídos nos processos de ensino ao qual me relaciono.

Primeiro foi importante perceber que tal desarmonia soava, principalmente, a partir do desarranjo entre as possibilidades e potências do ensino do Teatro e da Dança no componente de Arte (das quais eu sei da potência), e o que estava sendo possível de realizar de fato. Um professor de Arte, que não “ensina desenho”, tem de lidar com muitos problemas para lecionar.

Não foram pontuais os encontros com corpos apáticos que tive na escola. Há um grande estranhamento na escola que recebe um professor de Arte e que terá como seu principal instrumento o corpo. Algo que, na verdade, já é esperado por quem trabalha com Artes Cênicas no componente curricular de Arte. Contudo, os debates e estudos não dão a dimensão da situação que a experiência concreta a parti de nosso corpo nos dá. Acaba que, lidar com esse

cotidiano escolar que não se abre e não se permite entrar em contato com as potências do corpo, nunca deixa de ser frustrante. Mas afinal, onde me encontro com tal cotidiano? Com tais dificuldades?

Tal cotidiano pode ser delineado, por exemplo, por meio de situações que ditam muito a respeito do que é abordado nesta pesquisa. Por exemplo, ao propor um exercício prático durante um estudo de danças populares brasileiras, em que ao experimentar movimentos do frevo, um responsável por uma estudante fez reclamações formais sobre a aula de Arte, pois julgava imoral uma aula de Arte em que o professor ensine “uma dança que meninas abram as pernas de saia”, complementando, ainda, que na aula de Arte, deve-se ensinar desenho, e não “isso”.

Outro momento de minha experiência docente, que ajuda a exemplificar o que discuto neste texto, foi quando ao propor exercícios cênicos de corpo, durante estudos do teatro grego antigo, recebi reclamações de que eu estava ensinando aos alunos “adorações à deuses falsos”. Acompanhada de outra situação em que fomos impedidos (eu professor e alunos) de dar continuidade a estudos práticos de danças brasileiras descalços. Todas essas situações têm em seu cerne o mesmo elemento, o corpo, tanto dos alunos quanto o meu.

Consideremos que, por sua inerente relação através da percepção, o corpo está sujeito, o tempo todo, as experiências estéticas<sup>11</sup> que a escola proporciona. Tal termo nos auxilia a abarcar, de forma mais complexa, as experiências vividas pelo corpo. Pensemos “estética”, a partir da etimologia da palavra, que deriva do grego *aisthêtiké*, que significa o que tem a capacidade de sentir ou de compreender, que, por conseguinte, pode ser compreendido pelos sentidos “que significa basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo” (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 142). O “ser” no mundo percebe e organiza os estímulos que lhe alcançam o corpo através da percepção, tais estímulos são subjetivados e constroem diversas faculdades do ser, o que não é diferente no processo educativo. Ou seja, falamos justamente da percepção e do processo de construção de conhecimento e do “ser corporal” que abordamos em Nietzsche e Merleau-Ponty. Tal faculdade de experiência estética e percepção são inerentes ao corpo que contextualizamos cientificamente aqui, e propomos esse entendimento na produção de conhecimento. O corpo como agente na produção de conhecimento a partir da percepção.

---

<sup>11</sup> Não necessariamente estamos pensando a experiência estética a partir das definições que filósofo John Dewey (1859-1952) delimita em “Arte como Experiência” (1934), mas sim, no sentido mais “puro” da palavra, da faculdade do corpo de perceber o mundo a sua volta.

Na produção do conhecimento, seja em ciência, seja em filosofia, seja em arte, seja em educação, a ideia do mundo verdadeiro, pensado pelo entendimento, é deixada à parte. A percepção não corresponde a uma ordenação lógica dos dados sensíveis, mas à possibilidade de atribuir sentidos, o que é possível por encontrar-se no complexo emaranhado do corpo e do movimento que, em conjunto, expressam a sensibilidade humana. O conhecimento, em sua complexidade, não se deixa apreender pela perspectiva reducionista da inteligência, emergindo dos processos corporais (NÓBREGA, 2005, p. 609).

Assim, a partir da concepção de corpo com essa faculdade de percepção do mundo, presumindo que, “percepção é definitivamente identificada com a experiência vivida, com o corpo em movimento” (NÓBREGA, 2005, p. 608), pensemos o corpo como pivô da percepção e da experiência estética delimitada, que, quando inserido na instituição e no cotidiano escolar, relaciona-se e organiza as experiências vividas ali (o que vai além do que é formalizado como ensino), e as elaboram como conhecimentos, entendimentos e concepções acerca de suas possibilidades, funções e papéis. O conhecimento se constrói por meio dos processos corporais.

Tais processos corporais, nesse contexto (e talvez em nenhum outro), não necessariamente optam por quais experiências irão se submeter ou não. Logo, muito é subjetivado e emerge como conhecimento, a partir de experiências que pregam, estritamente, o entendimento dicotômico em relação ao corpo e ao ser. Sintomas do pensamento racionalizante. É proferido pelo espaço das instituições de ensino, um “currículo” que é “invisível aos olhos”, mas é muito bem “visível”, percebido e apreendido pelo corpo.

A questão é que o “simples” fato de o corpo habitar/transitar o espaço escolar gera subjetivação, então, constroem-se “conhecimentos” e entendimentos, que são sintomas da ideia instrumental e dicotômica dos processos. Há diversos pontos que podemos analisar tal variante, no que se refere ao corpo no cotidiano da educação. Partimos, justamente, das perspectivas de corpo que promulgamos, “o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento [...], portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo” (NÓBREGA, 2005, p. 610). Compreender que o corpo não é um instrumento, é antes de tudo, livrar-se da concepção dicotômica que tanto abordamos anteriormente. O fato de o corpo ser interpretado como instrumento, traz de modo intrínseco, a perspectiva racionalista e instrumental em relação as possibilidades do corpo. Ao nos afastarmos do entendimento instrumental do corpo, nos aproximamos deste como o veículo do ser no mundo e como o pivô das experiências que permitem a compreensão e percepção, e a elaboração do conhecimento.

É a partir desse contexto, que passamos a identificar pequenos sintomas do pensamento cotidiano escolar, que tomam forma, a partir das concepções dicotômicas de corpo, e logo afetam e geram subjetividades nos corpos (no “ser”). A instituição de ensino, em seu cotidiano, não limita seus ensinamentos porta adentro da sala de aula, assim, como o corpo não limita suas experiências e aprendizagens à mesma, bem como, o currículo que é prescrito e formalizado, não é o único elemento que pauta seus ensinamentos. Do cotidiano da instituição escolar são gerados signos, gestos, hábitos, que são, o tempo todo, percebidos e ressignificados pelo corpo, diariamente.

Ou seja, partimos do ponto de que o ensino na escola existe para além das prescrições curriculares predefinidas<sup>12</sup> e das aulas planejadas, sendo repletos de ensinamentos percebidos pelo corpo e que são projetados de forma “inconsciente” pela instituição escolar, se tornando, a partir do corpo, entendimentos, comportamentos, e “conhecimentos” para os indivíduos educandos:

O currículo prescrito está predefinido tanto em nível nacional nos documentos oficiais como leis, normas e diretrizes nacionais, livros didáticos, propostas curriculares, como em nível local nas escolas como os planos de ensino e planos de aula feitos pelos professores. Portanto, esse currículo está registrado e documentado. No entanto, na escola não se ensina somente o que está formalmente definido. Há ensinamentos e aprendizagens que acontecem de forma implícita, ou seja, nas entrelinhas das relações que se estabelecem no ambiente escolar (ARAUJO, 2018, p. 30).

Nas entrelinhas do ambiente escolar, ou nas “entreparedes”, o corpo está o tempo todo experienciando e elaborando entendimentos (não necessariamente conhecimentos/saberes racionais) oferecidos de forma implícita pelo cotidiano da instituição e pelas ações que o compõem. Teóricos críticos de currículo definem as aprendizagens implícitas como currículo oculto:

Ao contrário dessa compreensão, da desejabilidade do currículo oculto, os teóricos das teorias críticas do currículo veem as atitudes e comportamentos transmitidos por meio do currículo oculto [...] como indesejáveis dos genuínos objetivos da educação, na medida em que moldam as crianças e jovens para se adaptar às injustas estruturas da sociedade capitalista’ (SILVA, 2003 *apud* ARAUJO, 2018, p. 31).

Esse currículo oculto é incessantemente percebido e apreendido pelo corpo por meio da percepção ou até das ações que negam essa faculdade, no que tange movimentar-se,

---

<sup>12</sup> O próprio currículo prescrito “não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 8).

sentir/sentir-se, expressar-se de modo crítico e autônomo, enfim, perceber e elaborar o mundo a sua volta. Ou essa percepção é negada, ou ela é veículo de controle, de molde, e de internalização das estruturas sociais vigentes, endossadas por uma perspectiva de educação mercadológica, que promulga muito mais a lógica do capital do que corrobora com uma perspectiva de educação emancipadora e humanizadora, que seja voltada a uma aprendizagem que conduza à autorrealização dos sujeitos no mundo, e de seus próprios interesses, ao invés dos interesses do capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 47). Contudo, quais são esses elementos “sintomas” da concepção dicotômica e que agem sobre o corpo, subjetivando no ser, tal modo de compreender a realidade?

Segundo Araujo (2018), alguns dos elementos que no ambiente escolar são fontes para tais aprendizagens implícitas, as *relações sociais* que se estabelecem no cotidiano, a *organização do espaço* da escola, e o *ensino do tempo* adotado pela instituição, são elementos que têm grande peso nas aprendizagens ocultas, e tais elementos se configuram e agem sobre as aprendizagens e experiências do corpo por meio de sua percepção, inclusive agem pela negação da mesma.

Ao pensarmos, por exemplo, no modo em que se configuram as relações sociais dentro da escola entre administração, professores, direção, equipe pedagógica, pais, alunos e outros, podemos verificar que existe uma hierarquização das mesmas. Existe uma centralização de poder, que regem as ações da instituição. Um dos modos (o mais recorrente) dessa centralização para efetivar seu poder é por meio de práticas autoritárias. Toda autoridade desempenhada no ambiente escolar, em um efeito cascata, é exercida sempre sobre os estudantes. Logo, esse é, sem dúvida, o grupo tratado com menos autonomia na instituição educacional. Estamos falando de uma força/autoridade que é empregada sobre o ser, logo sobre o corpo. Desse modo, tal condição é delimitadora na percepção desse ser no mundo, gerando subjetividade por meio da percepção do corpo, e imprimindo nos mesmos moldes de como se comportar no mundo.

Mas afinal, todos estamos sujeitos a sofrer o impacto de tais forças/autoridades no contexto institucional. À medida que tais percepções tangem a minha prática docente e artística se fez necessário voltar meu olhar e percepção para meu próprio histórico dentro dessas instituições. Ao fazer isso, ao olhar para mim e perceber-me enquanto agente que experienciava a própria crítica e o problema do qual buscava solução, tive condições de perceber, de outra forma, o contexto e a instituição escolar a minha volta.

Particularmente, no meu histórico escolar anterior à graduação em Artes Cênicas, eu nunca havia levantado de minha carteira nas aulas de Arte para experienciar qualquer tipo de vivência com o corpo, voltado a linguagem artística. Contudo, no panorama histórico das

instituições escolares, torna-se impar o profissional com essa percepção, e tal “*insight*”, veio ao encontro diretamente com o que hoje é esta pesquisa, e muito começa a surgir dessas percepções.

Nas instituições em que eu passei a atuar como docente, as danças eram apenas diretivas, jograis eram entendidos como Teatro, e toda e qualquer Arte produzida ali era glorificada como um belo adorno da escola. Ou seja, o meu entendimento era “diferente” do que já estava há muito tempo posto enquanto normal ou “coerente”.

Depois, veio o olhar para os corpos que ali habitavam, e mais do que isso, para corpos que habitavam aquele espaço e, também, a percepção de como esse espaço parecia habitar esses corpos. Junto com a percepção do outro, veio a de mim mesmo: como o eu corpo habitava e era habitado?

Pode ser que tal situação soe muito específica e particular, contudo, apresento-a aqui apenas como um sintoma do que acaba por me provocar enquanto pesquisador, que é atravessado e posicionado corporalmente dentro da própria pesquisa. Não existia em nenhum lugar físico ou ideológico da escola, algo que permitisse olhar para o corpo em suas possibilidades e potências. Isso, ao passo que me dava conta de que não existiam outras visões de corpo que convergiam com meus estudos, além do caráter das brincadeiras e das atividades físicas já bem estabelecidos na escola. E, aos poucos, foi se tornando possível delinear os elementos que se chocavam ao propormos o olhar para o corpo e o desenvolvimento do Teatro e da Dança na escola, do modo que promulgamos.

Percebemos, então, que o sistema educacional de Mato Grosso do Sul não estava preparado para receber as novas linguagens do ensino da Arte. Meu próprio corpo já estava tomado pela rigidez das notas, filas, silêncios e disciplina tão exigida e esperada comumente de uma instituição educacional. E, aos poucos, eu mesmo estava sendo habitado por esse espaço, cuja forma precede a função – grades, concreto, lousas, pequenas carteiras quadradas, pó de giz e tecidos de TNTs com figuras de EVA que tentavam, desesperadamente, trazer uma sensação de acolhimento ao espaço. Tudo parecia preceder a sua forma, exceto o corpo, que era levado a preceder somente suas funções mecânicas e – às vezes – suas relações com a elaboração do cognitivo.

O que me cabe para além do histórico que justifica essa postura do não corpo na escola, é o juízo do meu corpo, e dos que eu me encontrava em sala de aula, acerca de tudo isso. Corpos que, sem notar, são “sentenciados” a como deveriam se perceber e se entender naquele ambiente, onde havia um espaço vazio mesmo que preenchido.

A instituição escolar replica, sobre os alunos, um sistema que parte da ideia utilitária e dicotômica de corpo. É ensinado ao corpo (ao indivíduo), por meio de diversas forças, como agir, comportar-se, movimentar-se, vestir-se etc. Isso, com palavras de “ordem”, convenções e hábitos, que ao analisarmos na perspectiva de entendimento do corpo que estamos levantando, tais práticas, palavras e ações, subjetivam muito mais do que uma “inocente” organização (que é sim necessária). A questão é como esses elementos se expressam de modo punitivo, e geram subjetividade nos corpos, em um contexto em que não lhes é apresentado outras perspectivas, se não a de punir e serem punidos. Seja, por exemplo, em filas ou em apresentações em datas comemorativas, muito da espontaneidade é punida e reprimida em prol da organização, da estética, da uniformização. O corpo que procurar se manifestar em suas peculiaridades e particularidades, seja simplesmente no modo de se vestir ou de se comportar, irá, em algum momento, ser reprimido de alguma forma. De modo geral, é fomentado um modo de conceber o mundo que se estrita a concepção instrumental de corpo, logo, a um reducionismo das possibilidades e papéis do corpo, rumo ao “intelecto” e à razão.

A partir dos desenhos que traçam no espaço com sua materialidade, os corpos e sua gestualidade podem permitir a compreensão de toda uma dinâmica de elaboração dos códigos a que devem responder, das técnicas, pedagogias e instrumentos desenvolvidos para submetê-los a normas (SOARES, 2006, p. 111).

Submeter o corpo a uma norma na instituição escolar, implica em submeter o corpo a um modo de ser, ou seja, no modo de entender do indivíduo. O que queremos abarcar nesta discussão, não é somente e simplesmente a norma em si, mas sim, o caráter que a sustenta. “Trata-se de recolocar as técnicas punitivas – querem elas se apossem do corpo no ritual dos suplícios, quer se dirijam à alma – na história desse corpo político” (FOUCAULT, 1987, p. 30). A crítica não é à norma ou à ordem, mas sim, ao *modus operandi* que essas tomam forma, e logo, o que elas geram. A normativa de que estamos falando é preconizada de um entendimento, que tem em seu cerne, a promulgação da necessidade de punir para controlar e ordenar. E tal movimento, se dá antes de tudo, por meio do corpo.

Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo, sociólogo, historiador e psicólogo, que embasou sua obra a partir de muitas questões que se estendem a formação do sujeito, e, logo, sua obra orbita constantemente o corpo. A partir de seus pensamentos, inferimos que o corpo também é política e podemos entender que o corpo está “apertado”, “encarcerado” no cotidiano escolar. Em “Vigiar e Punir” (1987), o autor levanta, a partir de uma análise histórica, crítica e complexa, questões acerca dos processos disciplinares, traçando um arco de como esses

processos se desenvolvem nos sistemas carcerários até o sistema educacional, por exemplo, discutindo como tais processos disciplinares (que simplificando, se pautam basicamente no ato de vigiar e punir), elaboram um aparelho ideológico do Estado, que acaba por precedê-lo nas mais diversas instâncias, inclusive as que dizem respeito à educação. E é fundamental, entendermos que tais processos agem sobre o corpo:

O corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas, entretanto, são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo (FOUCAULT, 1987, p. 126).

Pensemos, por exemplo, nas punições, ou melhor, nos processos disciplinares que cercam o corpo no cotidiano da instituição de educação. Não é difícil encontrar práticas em que há a privação de recreios (intervalos), privação de necessidades básicas, como beber água e ir ao banheiro, com um caráter estritamente punitivo. Maus comportamentos são punidos com a privação dos breves quinze minutos em que os estudantes alcançam o ápice da sua liberdade com o corpo, o recreio. O correr afoito, a pressa, os gritos, são causados pela (famigerada) falta de educação? Ou são sintomas de um corpo cerceado durante horas, diariamente, frente a um cotidiano maçante à percepção corporal, tolhida e negligenciada. Muitas vezes (ainda) é tratado punitivamente se expressar qualquer coisa que fuja a “regra” por intermédio do corpo, seja uma roupa, seja um jeito de andar, falar, ou de sentar durante a aula. A norma que traz em seu cerne o caráter punitivo parece não aceitar as construções subjetivas do indivíduo, lê-se, o próprio ser e seu modo de ser no mundo. O que só pode surgir de um pensamento científico e filosófico que define o ser estritamente pelo seu intelecto e que nega a participação do corpo nesse processo.

As palavras de ordem tão recorrentes na escola surgem sempre para controlar o corpo, “olhe para frente”, “fique quieto”, “silêncio”, “não corra”, “não pule”, “não dance”, “quietos na fila”, “não, você não pode ir ao banheiro”, “não, você não pode beber água”. Filas separadas por gênero, verticalidade na relação professor/aluno, direção/aluno, coordenação/aluno, que se repetem nas relações alunos mais novos e alunos mais velhos. Não que tal caráter ou que a comunidade educativa sejam os grandes vilões da questão, contudo, essa cultura escolar, em que o aluno mais comportado é o que não se mexe, não conversa, não corre, traz implicitamente, todo entendimento historicamente dicotômico que antes elaboramos sobre o corpo, ou seja, não

se aprende subjetivando, sentindo e experienciando o mundo a nossa volta (esteticamente), se aprende (e se “é”) por meio da racionalidade cartesiana, sentado em uma carteira, de frente a uma lousa.

Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70).

Estamos diante de um contexto que não surge ao acaso, mas sim, é um projeto, e como dissemos anteriormente, precede as ações e elaborações do Estado. Pensemos, também, por exemplo, sobre outro elemento, que nos denota o quanto tal condição de educação está relacionada a um projeto (ou sua falta): a organização do espaço escolar. Logo, a instituição de educação também se torna um desses aparelhos ideológicos do Estado, que busca controlar e educar os corpos às suas necessidades, por intermédio, justamente, de processos disciplinares que não se diferem tanto dos carcerários. A própria estrutura física do edifício escolar denota tais intenções, o autor, por exemplo, faz a seguinte citação acerca da elaboração de uma instituição de educação militar:

Fora uma máquina pedagógica que Pâris-Duverney concebera na Escola militar [...]. Adestrar corpos vigorosos, imperativo de saúde; obter oficiais competentes, imperativo de qualificação; formar militares obedientes, imperativo político; prevenir a devassidão e a homossexualidade, imperativo de moralidade. Quádrupla razão para estabelecer separações estanques entre os indivíduos, mas também aberturas para observação contínua. O próprio edifício da Escola devia ser um aparelho de vigiar; os quartos eram repartidos ao longo de um corredor como uma série de pequenas celas; a intervalos regulares, encontrava-se um alojamento de oficial [...] (FOUCAULT, 1987, p. 197-198).

Separações estanques entre os indivíduos, edifícios com salas repartidas ao longo de corredores com pequenas salas, intercaladas às salas de autoridades, ao pensarmos na escola, são elementos que nos soam mais estranhos ou mais familiares? Ao pensarmos no corpo como dotado de percepção, e como tal percepção se estabelece esteticamente com o mundo a sua volta, percebemos que o espaço físico escolar também carrega “dizeres” a esse corpo, de maneira também, muitas vezes, punitiva. Ao nos propormos refletir sobre isso, é importante pensar que:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui [...] o prédio informa a todos a sua

razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (G. LOURO, p. 39 *apud* SOARES, 2006, p. 113).

Pensemos na sala de aula superlotada, com má ventilação e má iluminação, com janelas, em sua maioria, com grades de ferro. Como o corpo e logo seu processo de aprendizagem, percebe, lê e subjetiva esse espaço/condição? O que implicitamente é ensinado a um aluno (seu corpo) que passa boa parte do seu dia em uma instituição com grades por todos os lados? Como percebe a aprendizagem, um corpo que passa horas em uma cadeira e uma mesa que mal suportam seu tamanho, acompanhado da insistência de permanecerem ali, até que um “sino”, na maioria das vezes, estridente e incômodo, lhes diga que é hora de lanche e brincar, por quinze ou dez minutos?

Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com os quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem (SOARES, 2006, p. 110).

Todo esse contexto afeta esteticamente (tanto a experiência quanto a forma) o corpo. O ambiente escolar molda os indivíduos a partir da sua forma, e sua forma promulga a intenção de moldar tais indivíduos, e o modo que esses corpos se sentem, percebem, movem-se e aprendem ao ocupar esse espaço, é implicitamente delimitado (quase literalmente) pelos “muros” da escola.

A instituição escolar, desde sua arquitetura, sua organização espacial, seus tempos, conforme tão bem estabelece Comenius com suas metáforas, como por exemplo a da tipografia, é expressão material da idéia [sic] de educação do corpo e da construção de um projeto político de ordem. No espaço escolar, gestos, sentidos também são incorporados. ‘Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir’ (SOARES, 2006, p. 113).

Somam-se a isso os elementos levantados anteriormente. Temos, então, muito a analisar e pensar sobre o atual contexto do corpo nos processos educativos e nas instituições escolares. Muito do que levantamos até aqui, pode, *a priori*, soar como ações inofensivas à aprendizagem dos alunos, e à formação do sujeito. Contudo, podemos encontrar sintomas de tal contexto na prática do componente curricular de Arte. Um espaço que traz em sua constituição tantos elementos agindo de modo a preterir o corpo perante suas possibilidades, está preparado e/ou permite o ensino de uma disciplina que está pautada na percepção e sensibilidade dos alunos?

Principalmente nas linguagens que tem o corpo como principal fonte de elaboração artística e expressão? Obviamente há uma incongruência, que não se limita às premissas do ensino da Arte. Mas também da própria educação, e do que se tornou a escola.

[...] a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. Tratar-se-á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontavam forças e cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar (FOUCAULT, 1987, p. 210).

O modo com que a escola tem abordado e entendido o corpo, reflete e é sintoma do projeto que a precede e, a partir disso, precede-se, também, qual sua finalidade. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1987, p. 163).

Existem, sim, muitas propostas de educação mais contemporâneas que fogem a esse contexto. Contudo, estamos falando de um contexto que é universalizável e facilmente observado na maioria das instituições escolares, e que aflige, principalmente, escolas públicas, o que é resultado de um processo histórico da educação no Brasil, apesar disso, não eximimos as escolas privadas de tal contexto, porém, abarcá-las teoricamente exigiria outros caminhos. Não é difícil perceber que é tratada como a que “foge à regra”, a escola que se pauta pedagógica e didaticamente em teorias que dão a devida atenção ao desenvolvimento dos alunos no que toca a sua autonomia, participação ativa da gestão, organização e currículo da instituição. Geralmente, são as que estão atentas as técnicas punitivas que circundam o corpo no processo educativo. Contudo, o acesso a uma instituição que se baseia em “novas” pedagogias (que fique claro que a intenção dessas aspas não é denotar sentido pejorativo à expressão), é restrito a uma classe que tem condições de “bançar” tal ensino, monetariamente. O que perseguimos são elementos universalizáveis por qualquer um que frequente uma instituição de ensino, a fim de abordá-los à luz de uma análise crítica, a partir da perspectiva que propomos.

Muitas dessas práticas, que fogem a regra do tradicional, derivam das epistemes de Merleau-Ponty e outros diversos autores e filósofos da educação, citados e não citados aqui. Tais propostas são caminhos que iluminam às possibilidades de minimizar e modificar tais condições que citamos e serão abordadas mais adiante, quando apresentaremos alguns caminhos já existentes e concretos de trabalhos corporais, que apontam possibilidades para que o corpo seja melhor compreendido e trabalhado na educação.

Onde está a lacuna entre as teorias e as práticas que considerem o corpo na educação? O problema é que não há uma lacuna, pois nunca houve o interesse ou a intenção de realmente

efetivar tais práticas na educação brasileira. Essa perspectiva nunca foi um projeto de educação no Brasil, por inúmeros fatores, mas, principalmente, os ideológicos. Tais propostas de educação, não só em relação ao corpo, mas também no que diz respeito ao ensino, ciência e elaboração do conhecimento de forma geral, nunca embasou, de fato, as propostas pedagógicas/científicas no Brasil.

Uma perspectiva que consiste em considerar o corpo nos processos educativos, consiste, também, em uma perspectiva que vai contra as propostas de educação mercadológica, que é voltada a formação do indivíduo estritamente com competências e habilidades para o mundo do trabalho, em que o conhecimento sensível, e o que daí parte, não têm relevância além das “socioemocionais”, o que está longe de caracterizar tal tipo de conhecimento ou sua valorização e, muito menos, entender tais “emergências” do corpo no processo educativo.

No sistema escolar público brasileiro, que é extremamente complexo e tem sua forma delimitada por diversos pormenores, “[...] são aprendidos comportamentos, atitudes, valores e orientações que a sociedade requer das novas gerações para que se ajustem às estruturas e ao funcionamento da sociedade já constituída” (ARAÚJO, 2018, p. 30). Pensar criticamente o modo que o corpo, ou o ser, está contextualizado na escola, consiste em propor diferentes caminhos para o projeto de “ordem” da educação vigente. A racionalidade instrumental refletida em diversos elementos da instituição escolar impera há um bom tempo na educação brasileira. Estrutura que diversos autores, críticos de educação, têm buscado transgredir, mesmo diante da forte intransigência estrutural e cultural da educação pública, que ainda tem raízes profundas na ditadura militar e ainda mantém um projeto de educação “ancorada no pensamento tecnocrático e autoritário [...] que acentuou o papel da escola como aparelho ideológico de Estado” (BITAR; BITAR, 2012, p. 162). Analisar criticamente e sugerir propostas sobre tal condição permitirá, na melhor das hipóteses, pensar, presenciar e perceber a ideia de corpo na educação de outras formas.

Neste capítulo, nos permitimos caminhar entre reflexões específicas da filosofia do corpo e da ciência, e breves tecituras de pontos que nos aprofundaremos, a partir dos objetos de análise dos quais se valerá esta pesquisa (entrevistas narrativas de professores de Artes Cênicas). Ao articularmos tais perspectivas de corpo, na educação e na ciência, (corpo na fenomenologia, corpo soma, experiência estética etc.), com o que chamamos de sintomas de tais epistemes – especificamente as racionalistas –, buscamos delimitar pontos que serão a base da análise acerca do objeto proposto aqui. Que por sua vez, servirá de lente para observar as relações que afetam tanto a educação em Arte/corpo/Dança, Teatro, quanto à educação enquanto projeto político e social. Adiante, orbitaremos à lente de tais concepções e contextos

as influências práticas de tais perspectivas nas ferramentas sistêmicas que delimitam a educação no Brasil.

## **2 A ARTE NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS NACIONAIS: DECIFRANDO O CORPO**

Com a homologação da BNCC, tive a oportunidade de atuar como articulador da base nacional no currículo da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, especificamente na função de elaborar as novas diretrizes curriculares do município, a partir do documento nacional, em especial no currículo de Arte, no que tange as Artes Cênicas. Logo foi perceptível o quanto perspectivas teóricas e científicas, de fato não se limitam ao campo das ideias, justamente o contrário. Antes de atuar na elaboração do currículo municipal, em sala de aula eu e muitos colegas lidávamos com o mesmo ruído, não havia diretrizes no currículo do município para as Artes Cênicas. Havia sim no currículo, conteúdos voltados ao Teatro, mas que se apresentavam de maneira equivocada no que concerne as epistemes da área.

Atuar em sala de aula, sem um currículo que atendesse a minha formação específica, e depois atuar como elaborador do currículo para minha área, na mesma rede de ensino, foi um marco importante para que eu entendesse, de fato, o quanto eram importantes tais normativas e documentos, e mais do que isso, o quanto tais elementos eram determinantes nos caminhos e nas possibilidades da sala de aula.

Seja enquanto docente, ou enquanto professor que atua na dimensão curricular de um município, é inegável que tais diretrizes, documentos, pensamentos e filosofias, são determinantes de muitas dimensões nos processos educativos. Atuar na elaboração de formações continuadas, pareceres de livros didáticos, construção de currículo e outras diretrizes, possibilitou-me reconhecer a importância de identificar onde tais elementos se configuram, já que ficou inquestionável a influência desses nas práticas docentes.

Assim, é importante que consideremos que as perspectivas filosóficas e científicas abordadas anteriormente, não se limitam ao campo das ideias, ou seja, tais teorias influem de maneira prática nos processos educacionais. Se partirmos de uma análise rasa de tal contexto, correremos o risco de julgar tais teorias e pensamentos como extremamente distantes do chão da escola, o que é um equívoco. É fundamental que entendamos como tais perspectivas filosóficas ocidentais estão no alicerce de diversas ferramentas que delimitam o modo de pensar, desenvolver e elaborar a educação. Tais “ferramentas” tangem dos documentos normativos nacionais a instrumentos como currículo, projetos políticos pedagógicos, até os planejamentos escolares, entre outros. Ou seja, há uma relação intrínseca dos pensamentos filosóficos que abordamos com tais instrumentos “delimitadores” da educação, relação que se estabelece em diversas instâncias do sistema educativo.

Desse modo, ao buscarmos pelo corpo nesse processo de relações, fazemos um movimento de “ida e volta” que não segue um caminho estruturalista, sistemático ou “crescente” como apresentamos na história do corpo na filosofia. Apesar de ser metodologicamente possível nesta pesquisa, pontuar os momentos “onde” e “como” o corpo é considerado em tais instrumentos (currículos, Base Nacional, PCNs), é importante entendermos que há um grande descompasso (ao buscarmos um pensamento claramente estruturado nos contextos temporais dos pensamentos), no que se refere ao corpo no sistema educacional. Há uma não presença do corpo na perspectiva que levantamos anteriormente, ao mesmo tempo em que há abordagens do corpo como potente em documentos normativos. Ao mesmo tempo que o corpo é considerado nas suas potencialidades subjetivas, expressivas e de aprendizagem, o corpo é cerceado e limitado nas mesmas características. Ou seja, em um movimento de embate, o corpo concebido a partir do pensamento estritamente instrumental e racional (“enganador” da realidade e do conhecimento), “dança agressivamente” no cenário prático teórico e filosófico, com o corpo expressivo, subjetivo e dotado de potencialidade criativa e de aprendizagem.

Antes de tudo, é importante continuarmos tendo em mente dois pontos. Primeiro que como dito na introdução deste trabalho, estamos buscando traçar um caminho no qual pulsa o corpo na educação, a partir da busca e da perspectiva de corpo promulgada pelo ensino de Arte, especificamente a partir das linguagens cênicas de Dança e Teatro, e que é inerente que essa abordagem leve a uma reflexão universal acerca do corpo em outros componentes curriculares, e no sistema escolar como um todo. Em segundo, é importante considerar que os elementos que abordaremos aqui (BNCC, PCNs, Currículos, LDB) não estão exímios dos pensamentos filosóficos/científicos levantados anteriormente, pelo contrário.

Esses documentos são em suma, a institucionalização de um pensamento/entendimento de educação, ou seja, não são as filosofias/teorias e pensamentos em si, mas sim, são a institucionalização de pensamentos, concepções e elaborações advindos de tais teorias/filosofias/pensamentos, em documentos normativos, e isso não se estabelece em tais documentos de forma explícita ou referenciada, desse modo, precisamos reconhecer tais elementos como emergentes de tais contextos citados anteriormente.

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais nos apresenta e se apresentam aos professores e os alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregada, portanto de valores e pressupostos que é preciso decifrar (SACRISTÁN, 1998, p. 17).

As questões do corpo na educação não são óbvias, muito menos estão explícitas nos documentos curriculares. Ao citar especificamente o currículo, Sacristán (1998) aborda o que está na “ponta do *iceberg*” dos documentos que delimitam a educação no Brasil. Toda essa trama cultural, política, social e escolar, também pressupõe valores acerca do corpo no processo educativo. E para o nosso objeto, o entendimento do corpo na educação, precisa do mesmo modo, ser decifrado em tais documentos, a partir de toda a trama cultural, social, política e escolar. Portanto, analisaremos aqui o percurso da Arte nos documentos curriculares nacionais, especificamente no Teatro e na Dança como linguagens do referido componente, partindo do princípio de que o corpo, na perspectiva que promulgamos, é inerente e fundamental ao desenvolvimento de tais linguagens, dentro ou fora da escola.

## **2.1 Caminhos da arte e do corpo na educação brasileira: normativas**

Onde e como o teatro e a dança “entram” na educação brasileira? No desenvolvimento da disciplina de Arte no contexto escolar da Educação Básica tem-se, ainda, a ideia de que o principal foco de ensino são as Artes Visuais, o que é um forte indício de uma cultura que não consegue vislumbrar o corpo no processo educativo, partindo do princípio de que o corpo, enquanto agente de conhecimento que levantamos anteriormente, é intrínseco ao ensino das linguagens de Teatro e Dança na educação, e deveria ser sinônimo do mesmo.

Traçaremos, então, um panorama da história da Arte na educação, entendendo tal panorama não como um revisionismo histórico, mas sim, como um sintoma da concepção do corpo na educação. Não seria possível imaginar tais linguagens no ensino de Arte da educação regular, sem tais concepções e aportes filosóficos que delimitam o corpo de forma a considerá-lo potente e ativo no processo educativo. Mesmo que tais pensamentos aparentem, ainda, estar muito distantes do “chão da escola”. Com essa articulação, propomos, justamente, identificar e decifrar a dissonância entre o ideal pensamento de corpo para o Teatro e a Dança na escola e a realidade, que será parcialmente delimitada neste tópico, a partir de tal revisão. Ou seja, promulgamos que os pensamentos filosóficos acerca do corpo que levantamos anteriormente são os que possibilitam pensar o corpo ou não, como parte do processo educativo e de relação com o mundo. Sendo tais pensamentos, tanto as bases que influem o reconhecimento da necessidade de inserir formalmente as linguagens de Dança e Teatro no ensino de Arte regular, quanto os pensamentos base para a negação da existência de um corpo fora do caráter instrumental/racional no processo de educação.

Considerando o percurso histórico do ensino da Arte no Brasil, é extremamente recente a presença da Dança e do Teatro formalmente nos documentos normativos e curriculares da educação nacional, o que já nos indicia a concepção de corpo carregada por todo esse sistema. As linguagens em questão, carregam diversos estereótipos, incertezas e até equívocos por parte da comunidade escolar, a respeito do seu “lugar” ou “função” dentro da disciplina de Arte e dentro da escola, onde normalmente o Teatro e a Dança são entendidos como “adornos” do processo educativo, e não como áreas específicas de conhecimento do campo artístico.

É importante percebermos que do mesmo modo, o corpo é tratado como “adorno” e não como parte do processo educativo, tal percepção é o que nos permite delimitar o quão tênue é a relação do (des)entendimento do corpo nos processos educativos, com a maneira que o Teatro e a Dança se inserem nestes processos. Ou seja, o entendimento da disciplina de Arte e das linguagens de Teatro e Dança na educação formal está para o sistema educativo, outrossim como está o entendimento de corpo, e vice versa.

Para melhor entendermos como se estabelece essa relação, tomemos como exemplo a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Gestores e equipes técnicas das escolas e secretarias de todo Brasil se veem na condição de adaptar e reelaborar, em consonância com a BNCC, seus documentos curriculares normativos e orientadores de suas redes de educação. Campo Grande/MS, por exemplo, com a reformulação do seu currículo municipal de referência, a partir da base nacional, tem pela primeira vez no ano de 2020, um documento curricular que contempla ambas as linguagens cênicas no componente de Arte, o Teatro e a Dança. Ou seja, até então, não estavam presentes no currículo, componentes curriculares que dessem, de fato, protagonismo ao corpo fora do caráter instrumental/racional na educação, sintoma desse processo histórico de entendimento de corpo que viemos citando, e também sintoma dos caminhos percorridos pelo componente curricular de Arte até o atual momento.

A relação com o ensino da Arte no Brasil, no que concerne tanto a educação quanto o fazer artístico e cultural, é de perda desde seu início, inclusive e principalmente, no que concerne o corpo. Todo o movimento jesuítico, por exemplo, de doutrinação, aculturação e outras agressões contra os povos originários do Brasil, estão diretamente ligadas aos corpos desses indivíduos. Falamos da educação Jesuítica que despendeu suas forças de modo a apagar, “demonizar” (termo que deve ser lido diante de um conceito de culpa e erro cristão/católico), suprimir e até mitigar as relações dos povos originários com sua cultura e Arte, ou seja, sua relação com seus corpos. Tais relações, entre colonizadores e colonizados, reverberaram e influenciaram muito dos pensamentos, práticas e culturas da nossa nacionalidade que trazem

em si, até hoje, um constante esforço para estabelecer-se como superior às culturas desses povos.

Essa relação, como sabemos, foi tensiva, produzindo antagonismos entre ambos os lados, mas também, produzindo imbricamentos em que uma se valeu da outra para se estabelecer como campo do saber, ou seja, uma contaminação de mão dupla, cujo desdobramento elucubra a construção histórica de nossa nacionalidade e de nossa cultura (SALVADOR, 2021, p. 53).

Muito da nossa construção histórica de nacionalidade descende de “Uma educação basicamente de cunho religioso e que promoveu, se assim podemos dizer, o apagamento de toda a cultura que existia aqui, principalmente a artística, de caráter místico, praticada pelos índios” (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 49), ou seja, uma educação de cunho totalmente colonizador de crenças, arte, cultura e corpos. Carregamos nos nossos conceitos de nacionalidade e cultura, um ranço hegemônico no tratar da cultura e do corpo do outro. Uma “herança” de pensamento que não nos é nada pertinente na perspectiva de educação que perseguimos.

Ao analisarmos o próprio corpo a partir disso, e o processo histórico das Artes Cênicas no Brasil, percebemos como o corpo sempre foi centro de discussões, sujeições, opressões e alvo de operação de interesses e poder, algo que não se limitou aos tempos da educação jesuítica. Qualquer manifestação cultural, corporal ou artística que tenha suas origens em povos que não sejam os colonizadores, historicamente tem de lidar com forças que promovem seu apagamento, que “começa” e “termina” nos corpos desses indivíduos:

[...] por muito tempo (quase todos os anos a partir da dominação portuguesa), devido ao pensamento de “superioridade da raça”, as danças trazidas da Europa dominaram e imperaram praticamente absolutas nos salões das mais altas rodas sociais e nos espaços mais distintos da academia. Por outro lado, as danças que emergiram nas senzalas e nas aldeias foram relegadas e rechaçadas pelos dominantes, cabendo às mesmas a sobrevivência em planos secundários e obscuros, verdadeiros guetos periféricos sociais campestres e urbanos, onde estas danças fortaleceram-se e ainda hoje fazem mover o corpo brasileiro que dança (SALVADOR, 2021, p. 50).

O corpo, essencialmente, mostra-se um fim em si mesmo. É ele quem insurge em forma de dança e movimento das senzalas e aldeias, como o “símbolo” vivo e pulsante de tudo que torna tais indivíduos quem eles são, “símbolo” não porque representa, mas porque é. O corpo não emerge para fora, mas emerge si mesmo em sua existência, completude e complexidade. Impedir e reprimir isso, é um dos maiores atos de arrogância que um indivíduo pode agir no

outro. É reduzir o corpo à sua matéria, a suas faculdades mecânicas, robotizando-o em prol da servidão do interesse e do desejo alheio, e o esvaziando de quem ele é ou deseja ser.

Tendo essa origem como ponto de partida para nosso movimento de decifrar o corpo na nossa história, já se denota muita coisa a respeito das nossas relações com o corpo na educação. O que nos permite fazer um *link* direto com a concepção de corpo na filosofia que citamos no capítulo anterior, em que o corpo era concebido como sinônimo do que é profano, pecado etc.

Não é difícil encontrar-se com tal “reducionismo” no cotidiano. O trabalho com assessoramento pedagógico do componente curricular de Arte, me levou diretamente ao encontro de situações em que o reduzir do corpo e das Artes Cênicas no currículo é explícito. São recorrentes as situações em que não há o mínimo de entendimento acerca do ensino das Artes Cênicas. Não foram poucas às vezes onde, como professor coordenador de Arte da secretaria municipal de educação, prestando assessoramento pedagógico às escolas, foram necessárias intervenções em unidades escolares, em que docentes de Artes Cênicas lidavam com posicionamentos dos coordenadores como “*se você conseguir dar aula de dança com seus alunos sentados, fique à vontade!*”, ou “*você pode dar aula de teatro e dança, mas se ensinar junto as artes visuais.*”. São falas advindas de coordenadores pedagógicos, e que demonstram um entendimento falho da Arte e do corpo e que, infelizmente, é um discurso recorrente acerca desse componente curricular. O que denota, além de muitas coisas, a redução das importâncias e potencialidades do corpo.

Aqui é preciso que vislumbremos a palavra corpo como sinônimo de cultura, subjetividade, expressividade e linguagem em todos os contextos que esse termo pode orbitar, pois continuar essa leitura apegado ao conceito instrumental, racional e literal de corpo, não faz nenhum sentido, e implicará em nada mais do que um entrave e uma sensação de des(entendimento) e incongruência diante do que estamos propondo. O que é natural, já que estamos falando de nós, indivíduos com entendimentos sobre o corpo formatados nessas bases, que posicionam o conhecimento como possível, somente em detrimento das faculdades e experiências corporais, em que a “verdade” das “coisas” deve ser guiada estritamente pela razão. A redução às potencialidades do corpo, e a redução do indivíduo em si.

Além disso, voltando ao contexto da educação jesuítica brevemente citada, apontamos para um ponto importante para seguirmos com essas reflexões. Esse pode ser considerado um dos primeiros indícios do quanto a educação não é imune ao projeto ideológico do Estado, e que para isso, agir sobre os corpos dos indivíduos é fundamental para efetivação de tal aparelhagem, já que é ali que se encontra e se concretiza o indivíduo. É importante delimitarmos essa origem como uma das “sementes” do relacionamento Arte e educação, para que possamos

vislumbrar que a relação conturbada com o corpo nos processos de ensino (artísticos ou não) é uma questão que também se constrói historicamente.

É importante termos em mente que esse não é um processo estanque nesse período. O processo de apagamento, subjugação dos conhecimentos, da cultura e da Arte dos povos originários e seus descendentes, estendem-se e percorrem todos os processos e bases da educação nacional.

A sociedade brasileira se estabeleceu na amálgama de diferentes povos a partir de um processo relacional em que o colonizador europeu se sobrepôs aos escravizados indígenas e africanos. Nesse contexto, a universidade e a educação brasileiras balizaram-se nas modernas universidades do velho continente e, como consequência, os conhecimentos do homem branco e suas epistemologias passaram a ser consideradas melhores, enquanto os saberes dos povos indígenas e negros foram ignorados (SALVADOR, 2021, p. 57).

Se tais questões atingem e são influentes em contextos tão determinantes de uma sociedade como o contexto da educação, quem dirá a complexidade das influências desses processos nos indivíduos, em seus corpos. “Essa relação entre colonizado e colonizador perpetua ao longo do processo evolutivo do homem e também é refletida nas danças de muitas sociedades” (SALVADOR, 2021, p. 57). Dá-se o processo citado de subjugação dos povos negros e indígenas, em que certamente tais forças foram imprimidas em sua cultura, sua dança, ou seja, seus corpos. Ao mesmo tempo, em meio a todo esse processo, o corpo (e suas manifestações) se levanta diante das forças que agem sobre ele, em um movimento que endossa o quanto é fundamental e determinante para o indivíduo em sua totalidade.

No contato tenso, houve uma clara tentativa, por parte dos portugueses, de aculturar o negro e o indígena via escravização e catequização. Contudo, houve também uma forte resistência destes povos que, mesmo tendo sido dominados, conseguiram (re)existir e influenciar a nossa cultura a ponto de muitas de nossas danças serem resultado do sincretismo das expressões corpóreas destes distintos grupos humanos (SALVADOR, 2021, p. 50).

É importante ressaltar que tal contexto citado não está avulso e nem sequer distante do processo histórico da educação no Brasil, assim como das normativas que são a base desse processo, muito menos está distante do caráter de diversas leis e normativas que deliberavam sobre diversas instâncias do estado nacional<sup>13</sup>. Tal contexto é amostral no que tange os

---

<sup>13</sup> Foi somente a partir de 2003, com a criação da Lei nº 10.693 de 9 de janeiro de 2003 e sua alteração por meio da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que se tornou obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da Educação

entendimentos da Arte, cultura, e manifestações genuínas a um povo, a um corpo; dando-nos uma pequena amostra da realidade e contexto de onde advêm os entendimentos de manifestações corpóreas não ligadas a figura do colonizador, que além de imprimirem seus processos e forças nos corpos, também imprimiram (e imprimem) suas forças no campo ideológico, responsável por delimitar muito do modo que as diretrizes nacionais conceberam a Arte e o próprio corpo, se é que conceberam o segundo.

Dando alguns saltos no tempo, voltando-nos à Arte enquanto componente na educação brasileira, é em 1971, por meio da Lei nº 5.692/71, que a arte é introduzida no currículo escolar como atividade educativa, sendo nomeada de “Educação Artística”. O professor de Educação Artística deveria desenvolver práticas artísticas de forma polivalente, ou seja, abordando todas as linguagens da Arte no processo de ensino e aprendizagem, Artes Visuais, Teatro, Dança, Música, e qualquer outro tema ou ramificação dessas linguagens. Nesse período, há uma tentativa, na Educação Artística, de enfatizar a criatividade e a livre expressão dos alunos. O ensino da Arte tinha um viés facultativo, devido a concepção de “atividade educativa”, e por não estar inserida (e nem compreendida) no contexto de componente curricular. Ou seja, nesse momento, o ensino da Arte visava a profissionalização e o tecnicismo.

A pedagogia tecnicista foi introduzida nas escolas brasileiras entre as décadas de 1960 e 1970. Com uma visão de educação totalmente mercadológica, o tecnicismo, buscava tornar a escola mais eficiente com uma perspectiva de formação de alunos, de modo a serem mais competentes e produtivos para o mercado de trabalho (FUSARI; FERRAZ, 2001). Ou seja, mesmo com as intenções de potencializar a criatividade e a “expressão”, tais faculdades não eram consideradas em seu contexto em Arte. Desenvolvia-se um ensino, que cedendo a criatividade e a expressão em detrimento da técnica, instrumentalizava habilidades desenvolvidas para Arte como ferramentas para o mundo do trabalho, de modo que a Arte não era vista como área de conhecimento que desenvolve o humano, o sensível, o subjetivo, o indivíduo e logo seu entorno. Sequer a Arte era vista como componente curricular, e era limitada a uma atividade educativa. As autoras Fusari e Ferraz (2001), em sua obra “Arte na educação escolar”, trazem elaborações importantes para vislumbrarmos melhor esse contexto:

Com relação à Educação Artística, que foi incluída no currículo escolar pela Lei 5692/71, houve uma tentativa de melhoria do ensino de Arte na educação escolar, ao incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos. Com essas características, passou a compor um currículo que propunha valorização da tecnicidade e profissionalização em detrimento da cultura humanística

---

Básica, como podemos observar em seu Art. 26-A: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (SALVADOR, 2021, p. 52).

e científica predominante nos anos anteriores. Paradoxalmente, a Educação Artística apresentava, na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 19-20).

É importante considerar que tal Lei e tal perspectiva tecnicista de educação, têm relação direta com o período do regime militar no Brasil, que editou a Lei nº 5.692/71, promulgando-a com um caráter de formação para Educação Básica totalmente “profissionalizante”, com a premissa de “viabilizar” uma profissão aos jovens que não tinham acesso ao Ensino Superior. Tal perspectiva de educação tecnicista, de acordo com Bitar e Bitar (2012), se estrutura em detrimento do caráter humanístico da educação em prol da profissionalização técnica, uma vez que “A ditadura militar, ancorada no pensamento tecnocrático e autoritário que acentuou o papel da escola como aparelho ideológico de Estado” (BITAR; BITAR, 2012, p. 162), o que causou grande desvalorização do ensino da Arte e à afastou, ainda mais, do caráter criativo e expressivo que era antes promulgado (porém, também não desenvolvido), reforçando ainda mais uma abordagem tecnicista da Arte e, logo, não há outra possibilidade de estabelecer relações com o corpo, a não ser a instrumental e estritamente racional:

A escola na qual era obrigatória a Educação Moral e Cívica, disciplina de caráter doutrinário, que além de justificar a existência dos governos militares, veiculava ideias preconceituosas sobre a formação histórica brasileira, e na qual o ensino da Língua Portuguesa, da História, da Geografia e das Artes ficou desvalorizado (BITAR; BITAR, 2012, p. 163).

A partir desse contexto, o caráter polivalente<sup>14</sup> de ensino da Arte, acaba se estabelecendo como modos operante de ensino. Devido ao contexto tecnicista aplicado a disciplina e ao caráter de atividade educativa (como consta na Lei), um docente abordar todas as linguagens da arte, acabava por ser um ensino genérico diante das especificidades de conhecimentos de tais linguagens. Além do detrimento do caráter expressivo e crítico das mesmas, o “que converte a disciplina em uma pulverização de tópicos, técnicas, ‘produtos’ artísticos e empobrece o verdadeiro sentido do ensino de Arte” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 20). Ou seja, ao buscarmos decifrar onde se encontra o corpo nesse contexto, deparamo-nos com a mesma concepção de ensino da Arte orbitando-o, ou seja, se o ensino da Arte naquele momento teve um caráter tecnicista e instrumental, indubitavelmente o corpo era abordado de forma tecnicista e instrumental. Não há como uma concepção de corpo que participe efetivamente do processo

---

<sup>14</sup> A ideia de polivalência em Arte, consiste em um único professor desenvolver o ensino de todas as linguagens artísticas: Artes Visuais; Dança; Teatro; e Música, tratando tais linguagens de modo genérico e tecnicista, de modo a não se aprofundar nos conhecimentos e técnicas específicos de cada uma (FUSARI; FERRAZ, 2001).

educativo, sendo expressivo, subjetivo, político e sensível, coexistir com uma concepção de educação que preza a técnica, o “produto” e o instrumental, em detrimento do humanístico.

É somente em 1996 com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que no § 2º do Art.26, que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996, p. 19), o que trouxe um olhar outro para o ensino de Arte, que perde o caráter de atividade escolar promulgado pela lei anterior, passando a ocupar o lugar de disciplina obrigatória do currículo de toda a Educação Básica. Sem dúvida, um grande avanço para a Arte na educação, já que agora com o “*status*” de disciplina, passava a ter “reconhecimento” como detentora de epistemologias próprias como as outras áreas de conhecimento.

Apesar da fundamental importância, ainda não é especificado nessa lei, quais linguagens artísticas deveriam compor o ensino da Arte, e nem quais formações (graduações/licenciaturas) estavam habilitadas para ensinar a disciplina no contexto do currículo escolar. E trazendo influências e resquícios das escolinhas de Arte e da proposta da Arte como instrumental, por meio do desenho industrial, geométrico etc., é nesse momento que a linguagem das Artes Visuais é ainda mais endossada como a principal linguagem da Arte.

O pensamento estruturalista e instrumental perdura durante muito tempo no ensino da Arte, acompanhado pela hegemonia do ensino das Artes Visuais na escola. Não que esse ensino não tenha vertentes que abram possibilidades para pensar o corpo dentro da linguagem visual, os próprios conceitos de *happening* e *performance* trazem em si bastante do que estamos promulgando de corpo aqui, contudo, durante todo esse período, o próprio conceito instrumental de educação do momento, naturalmente não dá abertura para o desenvolvimento de tais vertentes, pois tal abordagem não é útil a subjetivação do aparelho ideológico do Estado naquele momento.

Depois de diversos trâmites e edições de leis, e de uma luta política de grande parte dos educadores de Arte no país, no ano de 2016, a Lei nº 13.278/2016 alterou o § 6º do Art. 26 da LDB, especificando no documento, que as linguagens que constituirão o componente curricular de Arte serão as Artes Visuais, a Dança, a Música, e o Teatro, o que não era especificado até então. Tal alteração passou a garantir que os professores licenciados em qualquer uma dessas linguagens atuassem como professores de Arte no ensino formal. Concomitantemente, foram buscadas outras perspectivas para o ensino de Arte, principalmente em relação ao caráter polivalente e genérico do ensino da disciplina de “Educação Artística”, que tem seu nome

alterado para “Arte”<sup>15</sup>, na intenção de romper com o caráter polivalente e genérico que ficou relacionado a primeira nomenclatura.

Tais alterações condicionaram uma nova perspectiva na formação do professor de Arte, que agora não se enquadrava mais na ideia de polivalência, mas sim, na ideia de desenvolver os processos de ensino e aprendizagem em Arte, a partir de uma linguagem específica. A graduação do professor de Arte passou a ser ou Teatro, ou Música, ou Dança, ou Artes Visuais, não mais Educação Artística, que acabou por ser praticamente extinta das universidades. Tal alteração foi fundamental para a mudança de perspectiva no ensino da Arte no Brasil, tanto quanto em relação às novas perspectivas epistemológicas do ensino de Arte, quanto em relação a presença de outras linguagens além das Artes Visuais no ensino de Arte, que sempre tiveram um protagonismo hegemônico no ensino de Arte no Brasil:

Os cursos de Educação Artística, cujo caráter “menos formal” poderiam possibilitar uma maior mobilidade das crianças em sala de aula, tendem a priorizar os trabalhos em artes plásticas (desenho, pintura e algumas vezes escultura), atividades onde o aluno acaba tendo de permanecer sentado. Embora a LDB 9394/96 garanta o ensino de Arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica representado por várias linguagens – música, dança, teatro e artes visuais –, raramente a dança, a expressão corporal, a mímica, a música e o teatro são abordados, seja pela falta de especialistas da área nas escolas, seja pelo despreparo do professor (STRAZZACAPPA, 2001, p. 71).

Além disso, esse foi um dos primeiros passos que possibilitaram a problematização do corpo na escola. Como dissemos, o pensamento de educação em Arte que concerne as linguagens da Dança e do Teatro, tem uma ligação inerente com a perspectiva de corpo na educação. Perspectiva que transcende as próprias linguagens propriamente ditas, de modo que se expandem para um entendimento e uma aplicação muito mais ampla no contexto educacional.

Agora, ao mesmo tempo que temos uma abertura para tal perspectiva de corpo na educação, temos uma incongruência. A educação de forma geral e a própria educação em Arte que tem sido vigente, não converge com a proposta de corpo que tais linguagens necessitam para seu desenvolvimento. Contudo, será que as normativas e documento mais atuais permitem tal perspectiva? Como podemos observar, até a Lei nº 13.278/2016, que alterou o § 6º do Art. 26 da LDB, o ensino da Arte na educação teve por muito tempo um caráter polivalente de ensino, em que o professor de “Educação Artística” acabava abordando superficialmente as linguagens da Arte, ou simplesmente abordando apenas conhecimentos relacionados as Artes

---

<sup>15</sup> Solicitação feita pela Federação de Arte Educadores do Brasil (Faeb) (Parecer CNE/CEB nº 22/2005).

Visuais. Basta pensarmos nos estudos de “História da Arte”, o que vem à mente ao evocarmos esse termo? Provavelmente não são espetáculos de Teatro ou Dança, nem ao menos nomes historicamente relevantes para tais linguagens, mas sim, pintores e quadros, sequer passa a nossa cabeça que a “História da Arte” pode ser configurada, não só a partir da linguagem das Artes Visuais (e não é), mas também, por meio da Dança, do Teatro e da Música. Essas questões são sintomas de um inconsciente (muitas vezes consciente) coletivo em relação a Arte e seu ensino. Isso se dá de tal forma que o entendimento está subjetivado na história da educação e dos próprios educadores, e ainda segue em um movimento, que nada mais fazem além de continuar subjetivando tais questões.

Mesmo que tal relação *a priori* pareça distante, é importante delimitarmos tal contexto de entendimento do corpo (desse como parte do processo educativo, no tocante a sua capacidade de apreender o mundo), como condição oriunda da abertura para o Teatro e para a Dança na escola. Do mesmo modo que precisamos considerar a supervalorização da razão em detrimento de faculdades da sensibilidade, como outro contexto que também influi em diversas concepções e práticas de educação. Ambas não necessariamente coexistem, e têm propósitos opostos na formação do sujeito, em um contexto em que a primeira proposta tem muito mais força no formato público atual de educação (o corpo “cartesiano”), e as margens disso, resiste a segunda concepção (a do corpo que apreende), cotidianamente esgueirando-se em brechas para estar presente na educação.

Ou seja, a suma disso tudo, ao partimos do princípio de que tal perspectiva de corpo acompanha, de modo inerente, o Teatro e a Dança na educação pública, nos é indiciado que há muito a se dissolver, desconstruir e reconstruir, a respeito da Arte, tais linguagens, e a educação como um todo. É preciso subjetivar novos entendimentos. Vamos observar como isso tem sido delimitado no documento normativo de currículo mais recente do país, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando, mais uma vez, decifrar nesse contexto mais atual, como os entendimentos de corpo estão presentes ou não em suas propostas.

## **2.2 Caminhos da arte e do corpo na educação brasileira: decifrando o corpo nas bases curriculares**

É comum que todo sistema de educação nacional esteja sujeito a reformas e a novas regulamentações elaboradas à luz de normativas anteriores, da constituição nacional, e do projeto de educação que permeia, nem sempre de modo claro e objetivo, o regime político e democrático do Brasil. Os documentos nacionais relacionados à educação passam

periodicamente por reformas, a fim de atender objetivos outros, propondo modelos que correspondam as necessidades e expectativas do Estado diante dos processos educativos. Tais reformas e normativas para a educação incluem mais recentemente, a criação de políticas nacionais, que têm influenciado todos os níveis de educação, já que a formação de professores em nível de graduação e o Ensino Básico estão diretamente ligados a como tais políticas estabelecem diretrizes para a educação nacional.

Desse modo, o Estado tem a grande responsabilidade de elaborar normativas que atendam às necessidades educacionais da nação, logo, é importante considerarmos aqui, que a elaboração dessas políticas (institucionalizadas e sancionadas), não são imparciais ao interesse do Estado e à lógica de sistema que esse tem seguido, portanto, tais normativas não são imparciais perante aos posicionamentos políticos, sociais, ideológicos e culturais.

Em vista disso, propomos pensar como uma lógica instrumental tem regido políticas educacionais de currículo no Brasil e, em seguida, levantaremos considerações acerca de como tal lógica utiliza o sistema educacional como meio de se perpetuar e subjetivar suas sistemáticas, para que possamos refletir sobre o entendimento do papel do corpo no processo educativo, a partir das concepções que levantamos. Autores como István Mészáros (1930-2017), Theodore Adorno (1903-1969) e José Gimeno Sacristán (1947), serão importantes para que possamos elaborar reflexões que apontem para o entendimento de como tal lógica tem sustentado estruturas de educação, distantes da ideia de formação crítica, autônoma e emancipada, em relação às escolhas, objetivos e posicionamentos do sujeito (corpo) educando perante a realidade.

Para que possamos decifrar de forma mais precisa as influências e intercorrências que correm ao corpo no processo educativo, é importante termos em mente que a Educação está longe de ser um “agente” imparcial diante aos sistemas complexos em que se estruturam a realidade, pelo contrário, essa compõe, de modo dialético, as lógicas que regem a humanidade. A educação é fruto do seu meio, e o meio é fruto da educação, e essa “dialética”, se é que podemos assim dizer, acontece e influi diretamente no e a partir do corpo do sujeito.

Paulo Freire (2003, p. 10) afirma que a “[...] educação [...] é um fator fundamental na reinvenção do mundo”, para Adorno (s/d, p. 139) a educação não é “[...] a mera transmissão de conhecimentos [...] mas a produção de uma consciência verdadeira”. Mészáros (2008, p. 48) diz que o conhecimento é “[...] o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana [...]”. Tais autores são apenas alguns exemplos de filósofos que se dedicaram às reflexões e concepções acerca do papel da educação para o ser humano, concepções que tomaremos aqui como perspectiva de ideal de educação.

Será que todo o contexto que vimos até aqui, permite ou promulga a educação para reinvenção do mundo, para emancipação humana, ou ainda, para a produção de uma consciência “verdadeira” e crítica da realidade? Ou o cárcere do corpo é acompanhado da visão encarcerada de uma educação instrumentalista e utilitária a sistemas vigentes?

Adotando tais perspectivas como ideais, percebemos que não necessariamente tais concepções atendem e se adequam as perspectivas de educação seguidas pela máquina política do Estado, que segue uma lógica e um entendimento de educação que vai na contramão da ideia de subversão, reinvenção de mundo e emancipação do indivíduo, criando legislações e normativas contrárias as ideias promulgadas pelos autores citados.

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia (ADORNO, s/d, p. 141).

O Estado, por meio de políticas educacionais de currículo tidas como normativas no Brasil, busca e difunde em seu plano formal, lógicas educacionais que dão manutenção às perspectivas mercadológicas de ensino, que por sua vez, são estruturalmente contrárias a ideia de educação emancipadora, logo, são limitantes do corpo e da subjetividade do sujeito. Vamos nos aproximar de como isso está posto no ensino de Arte, para que possamos nos aproximar do Teatro e da Dança no currículo e, logo, se aproximar do corpo.

A modificação da LDB foi um grande avanço para o ensino de Arte e, especificamente, o Teatro e a Dança passaram a ocupar um lugar no currículo escolar que era inexistente até então. Contudo, ainda não existia nenhum tipo de documentação que norteasse o currículo escolar em relação aos conteúdos e conhecimentos a serem desenvolvidos nessas linguagens. Ou seja, os documentos que abordamos anteriormente tem caráter normativo e legislam e normatizam a educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) eram (são ainda) um parâmetro de conteúdos e “abordagens” para serem utilizados nos currículos dos Estados e Municípios, e não têm caráter obrigatório ou normativo. Já os DCNs, são diretrizes normativas de currículo, contudo de forma mais ampla no que se estende aos objetivos da educação e as abordagens de conteúdos. Um documento que cumprisse esse papel de basear e normatizar os conteúdos curriculares nacionalmente já era previsto na LDB de 1996, contudo, ambos os documentos citados anteriormente, devido suas características, não efetivavam o papel do documento promulgado pela LDB:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 19).

Tal artigo promulga um documento que, como dissemos, não são os PCNs ou os DCNs. Depois de um processo de escrita que teve início em meados de 2015, o Ministério da Educação (MEC) homologou no final do ano de 2018, a “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC), um documento (o previsto na LDB) que determina os conhecimentos e as habilidades essenciais que todos os alunos e alunas têm o direito de aprender durante todo seu percurso na Educação Básica. Portanto, nacionalmente, dentro de cada área de conhecimento, a BNCC dita o que é basilar no desenvolvimento de cada disciplina do currículo escolar, ou seja, os conhecimentos que devem ser “comuns” em todo o sistema nacional de educação:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 7).

Em Arte, como nos outros componente curriculares, a BNCC (BRASIL, 2018) estabelece quais os conhecimentos essenciais que devem ser desenvolvidos durante a Educação Básica. Seguindo as especificidades promulgadas na Lei nº 13.278/2016, que como visto, alterou o § 6º do Art. 26 da LDB, a BNCC traz no componente de Arte, os conhecimentos essenciais específicos de cada uma das linguagens artísticas: Artes Visuais; Música; Teatro; e Dança, deixando pela primeira vez, delimitado o mínimo dos conteúdos que devem ser abordados no ensino das linguagens de Teatro e Dança dentro da escola (o que não acontecia na LDB, que somente pressupunha o ensino das linguagens). “Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões<sup>16</sup> apresentadas anteriormente” (BRASIL, 2018, p. 197). As chamadas seis

---

<sup>16</sup> Criação – refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender, o que

dimensões do conhecimento artístico são a Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão.

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural (BRASIL, 2018, p. 194).

Em sua redação, a BNCC traz perspectivas e objetivos específicos para o ensino de Arte, o que não era possível nos DCNs/PCNs. Tais perspectivas, permitem que observemos como o documento traz em seu horizonte uma proposta outra para o ensino de Arte, se a considerarmos diante da ideia estritamente tecnicista e instrumental, observadas nas perspectivas anteriores de ensino da Arte, ligadas a expressão “Educação Artística”. Além disso, o documento endossa a existência de outras linguagens dentro do componente. Contudo, não necessariamente endossa a necessidade de abordagem específica de cada uma dessas linguagens.

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2018, p. 193).

Ou seja, a Arte na base nacional foi literalmente dissolvida nas quatro linguagens, o que é diferente de tratar cada uma das linguagens, especificamente, no documento. Como ficam as conquistas de formação específica em nível de graduação em Arte? Como um docente de Arte, que é formado especificamente em Artes Visuais, ou Dança, ou Teatro, ou Música, lidará com um currículo que trata tais linguagens como unidades temáticas do ensino da Arte? Os

---

está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

Crítica – refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.

Estesia – refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.

– Expressão – refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades (BRASIL, 2018, p. 197-198).

elaboradores de currículo, que não se atentaram a esse detalhe em Arte, irão propor um currículo polivalente para suas redes.

Entre diversos pesares, a BNCC foi um passo importante para o Teatro e a Dança estarem presentes no currículo escolar, já que essas linguagens nunca tiveram efetivamente espaço. Mesmo com as alterações realizadas na LDB em 2016, que explicitavam a necessidade da presença de tais linguagens no componente de Arte, a “obrigatoriedade” ou a “garantia” do ensino das mesmas, chegavam como uma grande nuvem turva e desconhecida para as escolas. O tempo entre a alteração da LDB (2016) e a homologação da BNCC (2018) gerou uma lacuna de dúvidas de como tais linguagens se propõem a estarem no currículo e na práxis desses na escola, lacuna que está presente até os dias de hoje. A Base Nacional Comum Curricular é o documento mais recente, no que compete as diretrizes de ensino de Arte na educação.

O fato é que, agora, o sistema nacional de educação pauta seus currículos em um documento que, pela primeira vez, baseia os conhecimentos mínimos que devem ser abordados em todas as esferas do Ensino Básico brasileiro, em todas as etapas do Ensino Infantil ao Fundamental (para o Ensino Médio existe um outro documento específico), e em todos os componentes curriculares: tanto nas redes públicas quanto privadas. Por que para abordarmos o corpo é necessário antes, abordar qual tipo de educação está nas entrelinhas desse documento? Porque é tal perspectiva de educação que dará luz ao modo que o corpo é abordado e subjetivado no cotidiano escolar e nos seus agentes. Ou seja, o modo com que a BNCC (BRASIL, 2018) e outros documentos, em suas entrelinhas propõem um pensamento de educação, delimitará as (im)possibilidades do corpo nos processos educativos. Por exemplo, como podemos analisar, a BNCC (BRASIL, 2018) em sua própria definição, promulga um pensamento de educação que visa a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, isso pautando suas diretrizes em dois principais conceitos, sintetizado nos termos “competência” e “habilidades”:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Esses conceitos são os termos mais próximos da rotina diária de ensino do docente, ou seja, influem e estão diretamente presentes no planejamento de aula/ensino do professor, sendo equivalentes (não são iguais, se assemelham), no planejamento, a conceitos como “objetivo” e “conteúdo”, termos bastante familiares no cotidiano de trabalho do professor, ou seja, os termos

“competência” e “habilidades” não são apenas termos e nem devem ser entendidos ou minimizados ingenuamente a “termos”, esses são antes de tudo conceitos, a pergunta que devemos nos fazer para nos aproximarmos do corpo neste documento é: a que entendimento de educação tais conceitos servem?

O modo que o sistema educacional no país (des)entende o corpo está nos detalhes (sintomas<sup>17</sup>), não é em vão que estamos fazendo tal abordagem em um movimento de “decifrar” o corpo nesse contexto. São nesses “termos” da BNCC (BRASIL, 2018), por exemplo, que encontramos preconizado parte do caráter instrumental trazido pelo documento. Caráter que é endossado pelos pensamentos filosóficos estritamente racionais que abordamos no primeiro capítulo desta pesquisa.

Quando tais “termos” são endossados como valores para lidar com a complexidade do mundo do trabalho (BRASIL, 2018), os mesmos indiciam a concepção de educação elaborada pelo documento. A educação deve ter como os principais conceitos que delimitam o currículo e a prática cotidiana do professor, competências e habilidades? De que educação estamos falando? Isso está próximo de como os autores que citamos anteriormente definem a educação? Em um artigo intitulado “De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente”, as autoras Vera Bazzo e Leda Scheibe (2019) fazem as seguintes considerações acerca da BNCC:

A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 673)<sup>18</sup>.

As autoras deixam claro, nesse trecho, como o documento nacional foi elaborado com uma visão e uma estrutura totalmente tecnicista e instrumental, atendendo a visão de grupos empresariais, cujo único interesse é o de fomentar um modelo de educação totalmente voltado ao mundo do trabalho, ou seja, uma lógica de educação voltada para o capital. Desse modo, não

<sup>17</sup> Sintomas de uma educação pautada e sistematizada baseada em uma perspectiva filosófica estritamente racional.

<sup>18</sup> Nesse trecho, as autoras citam uma importante questão acerca de como a BNCC tem influência direta também na formação de professores, contudo, trataremos aqui, da ideia desse documento enquanto política pública de currículo que atravessa todos os níveis de educação.

é de interesse dessas políticas/empresas fomentar a ideia de educação promulgada, por exemplo, pelos autores citados no início deste tópico, e que tomamos aqui como ideias, já que tais concepções emancipadoras não servem a lógica do Estado/capital.

Ou seja, o documento nacional que dita os conhecimentos básicos que devem ser desenvolvidos em comum em todo país, também dita o *modus operandi* que esses conhecimentos devem ser manejados, seguindo uma lógica instrumental e totalmente tecnicista, no que diz respeito aos conceitos que o estruturam, pautando o ensino nacional em *competências e habilidades* voltadas ao desenvolvimento prático, cognitivo e socioemocional, *com foco no pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho* (BRASIL, 2018, p. 8), o que promulga muito mais a formação de um trabalhador, do que a de um sujeito crítico, humanístico e emancipado.

Ao pensarmos nos modos que a lógica capitalista atravessa o campo da educação, István Mészáros (1930-2017), filósofo e intelectual marxista, traz em sua obra “A Educação para Além do Capital” (2008), elaborações que nos auxiliam a desvendar essa complexa relação. Para Mészáros (2008), a educação formal não é a responsável pela perpetuação do sistema capitalista, não é essa a responsável pela manutenção da lógica desse sistema, para o autor “[...] fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifo do autor). Todavia, a escola, assim como outras instituições, para o autor, desempenha um papel importante no chamado “processo de internalização” da lógica capitalista:

A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

A perspectiva da instituição escolar e da aprendizagem estarem a serviço da perpetuação da ordem social capitalista, ordem alienante como diz o autor, é justamente a ideia do processo de internalização. Dentro do sistema alienante capitalista, o indivíduo acaba por se conformar com sua condição na estrutura social, desse modo “aceitando” e entendendo a lógica capitalista como a única possibilidade de ordem, ou seja, há então, por parte do indivíduo (em razão do sistema), a internalização da ordem como *status quo* de sistema de organização da sociedade, o que, como cita o autor, pode ser consciente ou não, dado o caráter alienante do próprio sistema.

Desse modo, para Mészáros (2008), os indivíduos não emancipados tomam para si, os objetivos do sistema capitalista ao invés de seus próprios, e a educação acaba sendo instrumentalizada pela ordem, como um agente de internalização dos interesses do capital.

Quando nos atemos ao trecho da BNCC em que esta define um dos seus principais conceitos estruturantes como um instrumento para o “pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8), temos endossado, nesse documento, a influência da perspectiva de educação mercadológica no currículo nacional, que promulga muito mais a lógica do capital, do que a ideia de educação emancipadora e humanizadora, voltada a uma aprendizagem que conduza à autorrealização dos sujeitos e de seus próprios interesses, ao invés dos interesses do capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

Desse modo, partindo do conceito de concepção de currículo posto por Sacristán (1998), podemos considerar, a partir de Mészáros (2008), que a Base Nacional Comum Curricular, recentemente aprovada pelo MEC, tem em sua estrutura, instrumentos e conceitos elaborados a partir de uma lógica capitalista, empresarial e mercadológica, voltada a uma educação para o mundo do trabalho, que endossa e perpetua os processos de internalização da ordem social alienante do capital; sendo a BNCC um documento de base para os currículos nacionais que como vimos citado por Bazzo e Scheibe (2019, p. 673) foi “elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso”; sendo uma normativa de currículo “próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 673), consistindo em um documento com “limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

É partir desse ponto que começamos a ter condições de nos aproximar das questões que orbitam o corpo nesse contexto, ou melhor, é a partir daqui que temos condições de encontrar e ler o corpo nas entrelinhas desse processo. Ou seja, tal compreensão está para a submissão do corpo perante a razão e, logo, tal compreensão está para a submissão do sujeito (sua subjetividade, sensibilidade e estesia), perante a instrumentalidade para o mundo do trabalho. Citando mais uma vez Duarte Junior (2000), “Sonhos, afetos, emoções, e sensibilidades, são impossíveis de serem mensurados e relatados como “progressos” no mundo prático [...]” (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 29). O sonho, o afeto e a emoção, estão para o corpo, um corpo que se encontra em um contexto em que há uma clara verticalidade e unilateralidade desses dois polos, onde não têm sido possível a coexistência de duas perspectivas, e diante de todo o contexto, é necessário citar aqui qual tem tido mais força?

A partir disso, é importante pensarmos que a BNCC (BRASIL, 2018) como vimos, é um documento de caráter normativo que baseia e é referência nacional para a elaboração dos currículos escolares nos âmbitos municipais e estaduais, das redes públicas e privadas, em todas as etapas do Ensino Básico e, atualmente, como citado acima por Bazzo e Scheibe (2019), influencia diretamente nas normativas de formação de professores em nível superior. Desse modo, sempre que tratarmos aqui de currículo escolar será na perspectiva de que esse é baseado, estruturado e é resultado direto da política nacional de currículo, da BNCC (BRASIL, 2018). Antônio Flavio Barbosa Moreira e Tomas Tadeu da Silva, em sua obra “Currículo Cultura e Sociedade” (2009), nos dizem sobre o currículo que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 8).

Outrossim, tanto a BNCC quanto o currículo escolar são elementos de uma política educacional curricular, sendo esses documentos, como citado pelos autores, um elemento que não é neutro e nem desinteressado do conhecimento social e das intenções do Estado, e muito menos quanto a um elemento imparcial às relações de poder estabelecidas nesse sistema. É preciso olhar e elaborar nossas análises, a partir do currículo escolar enquanto objeto emergente de políticas nacionais que refletem a ordem social vigente, e que desse modo atravessam o currículo em sua prática.

Como citado anteriormente, é importante lembrarmos que “O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais nos apresenta e se apresentam aos professores e os alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar [...]” (SACRISTÁN, 1998, p. 17). Quando propomos aqui, conceber o currículo escolar a partir de Sacristán (1998) como objeto que se pauta em seu contexto, político, social e escolar, o fazemos na intenção de entender esse documento, a partir de uma ideia de processo, tanto o currículo escolar (micro) quanto a BNCC (BRASIL, 2018) (macro), sendo ambos, cada um em suas instâncias, resultados das diversas interações que os cercam:

Isso significa que uma concepção processual do currículo nos leva a ver seu significado e importância real como o resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém, nem sequer quanto às ideias

que lhe dão forma e estrutura interna: enquadramento político e administrativo, divisão de decisões, planejamento e modelo, tradução em materiais, manejo por parte dos professores, avaliação de seus resultados, tarefas de aprendizagem que os alunos realizam, etc. (SACRISTÁN, 1998, p. 17).

Desse modo, o que e como o currículo por meio das habilidades e competências operam a elaboração de subjetividades sobre o corpo e o sujeito? Tais conceitos operam diretamente no cotidiano do docente, de modo que são a principal ferramenta, essencialmente, na subjetivação da perspectiva de educação promulgada por tais documentos e, assim, mais uma vez, serão nessas entrelinhas que encontraremos as aflições do corpo.

A intenção não é tratar os documentos analisados na perspectiva de únicos “causadores” dos problemas da educação pública, contudo, mostrar sim, o quanto tais documentos delimitam uma realidade que dá forma a diversas questões e problemáticas que discutimos nesta pesquisa. Refletindo como essas normativas são atravessadas por lógicas voltadas à manutenção dos sistemas sociais vigentes, de modo que tais documentos ajudam a enraizar, cada vez mais, os processos de internalização da lógica do capital, percebendo e entendendo como esse contexto dá forma a concepção e à “prática” do corpo na escola.

É necessário que olhemos a base nacional com tal lupa epistemológica. Por exemplo, “Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente” (BRASIL, 2018, p. 197), ou seja, as linguagens específicas da Arte, não são apresentadas com o caráter específico que lhes cabem, mas sim, são apresentadas como temas dentro do componente. Ao analisarmos tal estrutura, a partir das epistemes que viemos propondo, tal organização, já denuncia uma grande incongruência com as estruturas atuais da formação superior em Arte, que com seu histórico de luta e reformulações, é hoje, estruturada em formações, exclusivamente, em uma das quatro linguagens.

Tal concepção da “temática” aplicada às linguagens artísticas pelo documento, caracteriza uma falha conceitual e de congruência com os estudos sobre o ensino de Arte. Ao partimos de nossa análise, nos encontramos com diversas brechas que preterem a qualidade do ensino do componente e das linguagens. Se uma linguagem artística tem o caráter de “tema” e não de “conteúdo específico”, logo temos uma estrutura que trata os vastos conhecimentos e especificidades de determinada linguagem, de forma a reduzi-las ao que o termo promulga, uma temática. Qualquer docente, formado em qualquer uma das linguagens artísticas, deve entender o que isso significa, ou seja, a redução de um campo vasto e específico de uma linguagem

artística a um assunto, enfraquecendo sua potência específica. As unidades temáticas deveriam estar dentro das linguagens, não essas terem esse caráter.

[...] as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades [...] (BRASIL, 2018, p. 29).

Nas “unidades temáticas” de Teatro e Dança no documento, os objetos de conhecimento citados que organizam as habilidades são **contextos e práticas, elementos da linguagem e processos de criação**. Tais termos, organizam grupos específicos de habilidades e sem mais grandes explicações no documento, as habilidades que, segundo a base “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 28), são limitadas a tais objetos de conhecimento. Para um melhor vislumbre dessa estrutura, segue abaixo o quadro referente a “unidade temática” de Dança:

Quadro 1 – Unidade temática

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento	Habilidades
Dança	Contextos e Práticas	(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.
	Elementos da Linguagem	(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e dessas com o todo corporal na construção do movimento dançado. (EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.
	Processos de Criação	(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança. (EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

Fonte: Brasil (2018, p. 201).

Quando nos propomos a olhar para essa estrutura, a partir das discussões aqui traçadas, conseguimos encontrar tais (des)entendimentos em relação a Arte/corpo, além de conseguirmos

delinear, com mais clareza, o caráter instrumental que orbita a Arte no documento. Em Dança ou Teatro, por exemplo, como vemos no Quadro 1, serão encontradas apenas cinco habilidades a serem desenvolvidas em toda a etapa do Fundamental I, que correspondem do 1º ao 5º ano, e se referem apenas aos objetos de conhecimentos que ali constam.

Esse é um dos primeiros pontos passíveis de uma análise crítica que podemos tecer sobre o caráter reducionista e racionalista da base. Como dito, as linguagens da Arte na BNCC, são reduzidas a unidades temáticas do componente de Arte, um termo que precede o seu conceito, ou seja, as habilidades têm, no documento, um caráter temático de abordagem, e não de um conhecimento e linguagem específica, o que culmina na ausência de diversos pontos fundamentais para serem trabalhados em qualquer linguagem da arte.

Ao não olhar para as linguagens artísticas como potentemente independentes, no que tange a vastidão de conhecimentos e experiências específicas que cada uma tem, o documento se estrutura de forma a reduzir e suprimir o caráter crítico, político, subjetivo e estético das linguagens, os principais elementos para configuração de um ensino e, logo, de um sujeito, crítico, sensível e autônomo.

Ao propor tais habilidades e objetos de conhecimento, deixando de lado tais elementos, o documento limita-se a contextualização histórica da Arte, elementos formais básicos, e processos criativos, estritamente restritos aos elementos formais da linguagem, como podemos observar em Dança no Quadro 1. Não fazem parte, por exemplo, das habilidades de processos criativos em Dança, elementos que fomentem o entendimento e a percepção do corpo como viemos levantando, o que é fundamental à linguagem. Logo, encontra-se um processo de criação reduzido aos elementos formais da Dança, esvaziados de experiências, críticas, subjetividades, posicionamentos, reconhecimentos, emancipações e desejos que devem acompanhar o corpo que experiencia a Dança/Arte no seu contexto de aprendizagem e criação, exploração e compartilhamento.

Ou seja, o próprio documento suprime, em si, os entendimentos e percepções de corpo, necessários para o desenvolvimento do Teatro e da Dança no processo educativo, revelando sintomaticamente o histórico de (des)entendimentos da Arte e do corpo no processo educativo que viemos levantando até aqui. O corpo é um fim em si mesmo, e sua existência é inerente ao processo de educação emancipatório que viemos citando, contudo, um processo de educação emancipatório precisa de um projeto para tal e, ao mesmo tempo, que tais documentos “promulgam” ironicamente tal importância e conceito de educação, as ferramentas e “engrenagens” que esses oferecem aos docentes, cinicamente, estão longe de caminhar para uma educação que liberta e emancipa.

É aqui que encontramos o ponto de tensão e fricção das relações que estamos abordando. De um lado um projeto de educação com normativas e contornos elaborados para formar um indivíduo que tenha condições de agir no mundo, somente a partir de uma lógica instrumental e (re)produtiva, que o reduz em seu processo educativo, ao que lhe é necessário para que tenha condições de produzir e fortalecer desejos privados de terceiros. Do outro, uma concepção de educação que insurge de um componente curricular (Arte) que inerentemente busca (e necessita) uma abordagem outra do indivíduo, que o faça caminhar para a autonomia crítica, emancipada e sensível de existência, e que não o reduz a sua capacidade (re)produtiva, mas o expande e o (re)posiciona ante seus desejos e subjetividades, estendendo-o ao bem-estar social comum. Uma se contrapõe e se choca com a outra, não coexistem no indivíduo, e ambas para se efetivarem, precisam exercer suas influências e interesses no corpo.

Ao tomarmos consciência de como operam tais engrenagens do sistema, a partir de tais lupas epistemológicas, temos condições de problematizá-las, alcançando reflexões e indicando caminhos que possam auxiliar na identificação e subversão de tal lógica.

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área de educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

Como cita Mézáros (2008), é necessário buscar alternativas concretas e abrangentes para romper com tal lógica. Identificamos, nesse texto, que elementos palpáveis do sistema de educacional brasileiro (no caso, normativas curriculares), tal lógica pode ser observada.

A subversão da lógica vigente necessita de ações na raiz dessas questões, na estrutura desse sistema. Propor ações mitigadoras e subversivas dessa lógica, de modo concreto, como cita o autor, exige um processo de elaboração e estudo muito mais complexo do que esta pesquisa pode contemplar. O que tratamos aqui é muito mais do que apenas um “sintoma” de tal lógica, o que tratamos é de um dos pilares estruturais desses processos.

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Contudo, podemos ter a clareza de que a subversão dos quadros sociais vigentes, da lógica de mercado na educação, ou das políticas curriculares nesse molde, só serão possíveis a

partir de uma educação ampla e emancipadora, que forme um indivíduo capaz de elaborar um pensamento autônomo e crítico em relação a realidade a sua volta, permitindo se posicionar perante a internalização de seus objetivos, e não aos do capital, abrindo caminho para o “rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35), e para o planejamento de estratégias consistentes para o tal “rasgar”.

Essa formação deve atingir todos os níveis de educação, e é apenas um dos passos para subverter as formas onipresentes de internalização que tanto recorrem nos sistemas de ensino, e que nada fazem além de dar manutenção à lógica capitalista na educação. Partindo desse ponto, será possível elaborar ações concretas para subversão dessa lógica, e “rasgar” tal camisa de força, emancipando, de vez, o espírito humano de objetivos que não são seus.

Desse modo, seguimos nossas elaborações acerca do corpo e da educação. Dessa vez, analisando mais de perto ainda tal contexto, por meio da análise de dois objetos, o currículo municipal de Campo Grande/MS, e uma série de entrevistas com professores de Teatro e Dança da rede de ensino, acerca do corpo no processo educativo.

### **2.3 Currículo municipal de Arte de Campo Grande/MS e o cotidiano escolar: sintomas de corpos na carteira**

Como citado na introdução deste capítulo, atuei diretamente na construção do referencial curricular da Reme de Campo Grande/MS, e diante do que está posto, elaborar e colocar em prática um referencial curricular de Dança e Teatro, dentro da disciplina de Arte, acaba se tornando um movimento de resistência (ou persistência) dessas linguagens dentro da educação, isso devido a necessidade de desconstruir, em toda comunidade escolar (professores, coordenadores, pais, diretores, alunos etc.), a ideia de que os conteúdos a serem ensinados em Arte se limitam ao ensino de artistas e da história das Artes Visuais. E tal limitação, não tange somente o componente curricular de Arte e suas outras linguagens, mas se relaciona, também, ao corpo, como já vimos.

Com a chegada da BNCC, todos os Estados e municípios brasileiros tiveram de, obrigatoriamente, adaptar seus currículos, o que envolve a reformulação, adaptação, e até a escrita integral de novos documentos curriculares. Vamos observar o processo de implementação dos currículos de Teatro e Dança na Reme, para que possamos compreender de forma amostral, como esse processo legislativo nacional se “afunila” e influência a prática e os processos de elaboração curricular em âmbito municipal, especificamente, no componente de Arte, com ênfase nas linguagens de Teatro e Dança.

A análise que será feita aqui, está não somente baseada em tais documentos, mas também se baseia em minhas experiências, tanto de docente do Ensino Infantil, Fundamental e Médio, quanto de um dos profissionais responsáveis pela elaboração do currículo do município; papel que, ao ter a oportunidade de desenvolvê-lo, reforçou minhas concepções do quanto o currículo é um campo de atuação político e de conflito de interesses, principalmente ao entendermos a educação como um projeto. E mais do que isso, é um campo de atuação que vai agir diretamente sobre o cotidiano docente, suas possibilidades, conflitos e garantias de possibilidades potentes para o desenvolvimento de um trabalho coerente perante o campo científico/artístico da área em questão.

A Secretária Municipal de Educação de Campo Grande (Semed) conta com documentos curriculares orientadores para as escolas da rede pública desde 1992. Porém, tratando-se das linguagens em questão, foi somente no ano de 2015, que especificamente o Teatro passou a ser contemplado dentro do currículo de Arte da rede municipal, como uma linguagem específica, juntamente com Artes Visuais e Música. E até 2019 ainda não existiam orientações curriculares para professores com formação em Dança.

A Semed, como outras redes de ensino, adequou seus documentos curriculares a Base Nacional durante o ano de 2019, propôs a partir da BNCC, a elaboração de um currículo específico para cada linguagem artística do componente Arte, produzindo orientações curriculares específicas para cada uma das linguagens previstas na LDB, o que abrange as Artes Cênicas, no caso o Teatro e a Dança, o que reitera e endossa a importância do professor de Arte atuar com sua linguagem específica de formação, como observamos no referencial curricular da Rede Municipal de Ensino – Linguagens (versão preliminar) de Campo Grande (2020):

No cenário atual, é imprescindível que a formação acadêmica do professor seja especificamente em uma das linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Teatro ou Música (ou demais nomenclaturas correspondentes, em substituição à antiga formação polivalente em Educação Artística). Logo, cabe significar que o professor formado em uma das áreas não trabalhará de modo polivalente com as quatro linguagens, sendo esses princípios éticos e de formação em Arte, presentes a partir da LDB de 1996, reiterados na formação de Arte do professor licenciado na área. Portanto, o professor deve trabalhar em sua linguagem específica. Portanto, fixa-se que a formação do professor de Arte (Dança, Teatro, Artes Visuais e Música) insere-se no campo em que cada linguagem possui códigos próprios, cabendo ao professor trabalhar com procedimentos e atividades que propiciem ao aluno o desenvolvimento dos conhecimentos em Arte, a partir da linguagem de formação inicial no ensino superior (licenciatura) e de sua base epistemológica que assemelhe a sua formação (CAMPO GRANDE, 2020, p. 17).

A perspectiva de que o professor deve desenvolver sua prática de ensino em Arte, a partir de sua formação específica, vai totalmente contra a visão polivalente do ensino de Arte

que observamos anteriormente, indo de encontro à proposta de ensino de Arte expressa pela Federação dos Arte Educadores do Brasil (Faeb) no parecer do CNE/CEB nº 22/2005, que como vimos, retirava a nomenclatura “Educação Artística” das graduações em Arte, no intuito de desvencilhar tal ensino da perspectiva polivalente, de modo que as licenciaturas passaram a ser, especificamente, em uma das quatro linguagens da Arte.

Considerando a mudança que ocorreu a partir da Lei nº 13.278/2016, que alterou o § 6º do Art. 26 da LDB, e garantiu o campo de trabalho para professores com formações em linguagens específicas da Arte, possibilitando a esses profissionais atuarem no ensino da Arte na Educação Básica, as linguagens cênicas especificamente no contexto do currículo escolar, são extremamente novas. A Lei supracitada que alterou a LDB e garantiu a entrada das Artes Cênicas (Teatro e Dança) nos currículos escolares, estabeleceu um prazo de 5 anos para os sistemas de ensino implementarem as mudanças decorridas em sua redação, o que inclui a formação de profissionais para atuar nessa área. “Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos<sup>19</sup>” (BRASIL, 2016).

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Campo Grande, oferecia até 2019<sup>20</sup>, um curso de graduação em Artes Cênicas (Teatro e Dança), que por meio da licenciatura, objetivava, em sua proposta pedagógica, formar profissionais para atuarem na Educação Básica na disciplina de Arte<sup>21</sup>. A graduação em Artes Cênicas formou sua primeira turma no ano de 2014.

Considerando que a primeira turma de Artes Cênicas (Teatro e Dança) em Campo Grande/MS se formou em 2014, podemos concluir, que os profissionais de Teatro e Dança, graduados e licenciados especificamente nessas linguagens cênicas, estão há muito pouco tempo atuando dentro das escolas municipais como professores de Arte, se comparados as outras linguagens, pois até então, Campo Grande contava apenas com graduações em Artes Visuais, Educação Artística e Música, o que gerou, no município, um déficit de profissionais formados para trabalhar com Teatro e Dança dentro do componente de Arte. A própria

---

<sup>19</sup> Redação dada pela Lei Altera o § 6º do Art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

<sup>20</sup> A partir de 2020, a UEMS passou a oferecer duas licenciaturas distintas, uma em Teatro e outra em Dança, atendendo à legislação vigente e a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNCC-formação).

<sup>21</sup> De acordo com a apresentação do curso no *site* da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (<http://www.uems.br/graduacao/curso/artes-cenicas-licenciatura-campo-grande>).

prefeitura municipal de Campo Grande teve no ano de 2015, pela primeira vez, um concurso público para professores da Reme, que foi elaborado para atender as diferentes formações específicas dos professores de Arte (Artes Visuais, Teatro, Dança ou Música).

Por serem linguagens “novas” dentro do contexto escolar, não só do município, mas também do Brasil, ainda há muito o que ser esclarecido a respeito do Teatro e da Dança na disciplina de Arte. Devido ao percurso histórico do ensino de Arte no Brasil, construiu-se o pensamento, dentro da escola, de que a “Arte” é sempre sinônimo de Artes Visuais, e convenhamos, nesse contexto, sempre foi. A História da Arte foi hegemonicamente concebida em nossos imaginários como sendo a história das Artes Visuais, e o ensino de Arte no Brasil sempre esteve pautado nessa mesma perspectiva. O Teatro e a Dança, no caso, limitaram-se dentro da escola, a atender as necessidades de apresentações em datas comemorativas, projetos interdisciplinares e, porventura, em aulas técnicas no contraturno, sendo estabelecidas como áreas de conhecimento não compreendidas dentro do currículo escolar no componente Arte.

Tal realidade, influencia diretamente nas práticas docentes dos professores formados em Artes Cênicas. A ideia de que “a aula de Arte é sobre desenho e pintura” ainda está extremamente enraizada no entendimento dos gestores escolares, dos coordenadores, pais de alunos, corpo docente e nos próprios estudantes. Esses “estereótipos”, a respeito da disciplina, foram construídos historicamente, e não são difíceis de serem encontrados e percebidos dentro da escola. A minha própria experiência como professor formado em Artes Cênicas, me fez “sentir na pele” muitos desses entendimentos incoerentes sobre Teatro e Dança no currículo de Arte, o que de fato gera diversos empecilhos à prática do professor de Artes Cênicas em sala de aula, discussões entre professor e gestores, acerca de questões como o motivo do professor de Arte não estar ensinado a desenhar, são extremamente recorrentes.

A própria inexistência de orientações para Dança nos documentos curriculares da Reme até o ano de 2020, e as incoerências nas orientações para Teatro (elaboradas em 2015) que constam no “Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino – 3º ao 9º anos do Ensino Fundamental” (CAMPO GRANDE, 2008), como por exemplo: “Identificar características do teatro nos períodos cubista e abstracionista” (CAMPO GRANDE 2008, p. 25), períodos que são referentes a movimentos da história das Artes Visuais, mostram que, devido ao modo que os processos dos documentos curriculares nacionais e municipais ocorreram, diversas questões a respeito das linguagens de Teatro e Dança acabaram por ser formuladas de maneira inadequada, mostrando que há muito a ser explicado (para comunidade escolar e órgãos gestores) sobre essas linguagens fazendo parte dos currículos de Arte municipais, e claro, seu papel no contexto da escola como um todo.

O ano de 2019 foi o ano em que todas as redes de educação básica tiveram para realizar a construção ou reelaboração dos seus documentos curriculares adequados às propostas da BNCC. Isso, no caso de Campo Grande, incluiu a elaboração de orientações em Arte para o Teatro e a Dança, assim como das outras linguagens exigidas pela LDB. Considerando o percurso histórico da Arte no município e no Brasil, se faz necessário, ao campo de estudo de currículo em Artes Cênicas, problematizar e acompanhar a efetivação desses documentos orientadores de Teatro e Dança na rede de ensino, entendendo efetivação não só como homologação, mas sim, também os efeitos que as novas orientações curriculares terão para toda a comunidade escolar, e claro para profissionais da educação em Artes Cênicas.

Tais discussões são fundamentais para desconstruir e entender os estereótipos que essas linguagens têm na educação (“teatrinhos” e “dancinhas”), já que tais problematizações abrem caminhos para pensarmos nas dificuldades de aprendizagem nessas áreas, causadas por ideias equivocadas que imperam no entendimento de senso comum gerado historicamente, sobre a área das Artes Cênicas. Podemos observar nos textos introdutórios da versão preliminar do currículo de Campo Grande, pontuações que contextualizam questões acerca das discussões levantadas até aqui, a partir da perspectiva, não somente do ensino do Teatro e Dança, mas sim, do ensino de Arte como um todo:

Em relação ao campo artístico no ambiente escolar, o conhecimento em dada época era substituído por concepções que valorizam o produto final em detrimento do processo em favor de teorias centradas na história da arte com visão eurocentrista, ocorrendo o esvaziamento do conhecimento artístico. Tal fato revela que os valores e visões que guiaram a Arte na educação, durante o início do século XX, ressurgem de modo equivocado nos dias atuais, especialmente na organização dos currículos da educação. Desse modo, a concepção de arte passa a ser entendida somente como expressão da emoção e criação instintiva, sem o uso da razão, como um trabalho manual e não mental. Fazer arte era filiar-se à complexa e heterogênea história de manifestações que foram/são nomeadas como arte. Seu lugar não era configurado como uma nova etapa histórica, mas apreendido simultaneamente com outras manifestações (CAMPO GRANDE, 2019, p. 21).

Considerando o contexto de entendimento do ensino de Arte trazido pelas políticas curriculares nacionais, é importante pensarmos e identificarmos a organização do sistema escolar, em seus diversos âmbitos, como fundamentais para a práxis de um documento curricular em Teatro e Dança. Como dito por Sacristán (1998), é fundamental a concepção desses documentos como configurados historicamente, de modo que esses, configuram-se a partir de um contexto político, social, cultural etc. Sendo, ao mesmo tempo, reflexo e geradores de/da realidade em que habitamos.

Isso posto, é importante decifrar e encarar tanto a LDB quanto a BNCC (e qualquer outra política curricular para educação nacional), como normativas influenciadas por fatores políticos e econômicos, que atuam de forma determinante sobre os documentos orientadores de currículo (nacionais e municipais), que, por sua vez, influem diretamente nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, o que obviamente se relaciona ao ensino da Arte.

Desse modo, ao pensarmos criação e práxis de um currículo orientador de Arte em Teatro e Dança, tanto no âmbito das leis federais, quanto da escrita municipal de um documento curricular, é fundamental termos em mente que esse processo é atravessado por diversas instâncias, tanto instâncias históricas do ensino de Arte, quanto instâncias históricas dos documentos curriculares nacionais, de modo a entender, os pormenores que envolvem e, por vezes, dificultam a práxis desses documentos na sala de aula. Como indica Sacristán (1998):

Conceber o currículo como uma práxis significa que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído não-natural, que essa construção não é independente de quem tem o poder para constituí-la (GRUNDY, 1987, p. 115-116). Isso significa que uma concepção processual do currículo nos leva a ver seu significado e importância real como o resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém, nem sequer quanto às ideias que lhe dão forma e estrutura interna: enquadramento político e administrativo, divisão de decisões, planejamento e modelo, tradução em materiais, manejo por parte dos professores, avaliação de seus resultados, tarefas de aprendizagem que os alunos realizam, etc. (SACRISTÁN, 1998, p. 17).

Como é possível pensar e criar um currículo que garanta, indique caminhos e oriente o sistema educacional, de modo a afirmar o Teatro e a Dança, como conhecimentos específicos a serem desenvolvidos pelos professores com formação nessas áreas, retirando dessas o *status* de “adorno” da rotina escolar? Resguardando ao professor das Artes Cênicas, e a escola como um todo, um trabalho mais claro sobre seus processos de ensino e aprendizagem em Arte nas linguagens específicas? São questões que surgem ao propormos uma análise dos históricos curriculares Arte (Teatro e Dança) mais recentes.

Se é do interesse dos docentes da área, modificar e estabelecer a práxis tanto do currículo escolar, quanto da docência em si, de modo coerente e eficiente perante as epistemologias adotadas pela comunidade científica da área, é fundamental entendermos a elaboração de um currículo na área das Artes Cênicas (em todos os níveis de educação), não somente como um documento de conteúdos elegidos para desenvolver uma linguagem específica do componente Arte, mas sim, como um posicionamento político de classe para garantir o que epistemologicamente se acredita no ensino dessas linguagens no contexto escolar, resistindo

contra os estereótipos das “dancinhas” e “teatrinhos” tão recorrentes dentro da instituição, e entendendo o diminutivo nos termos, como de fato uma diminuição da importância das linguagens como conhecimentos específicos, reforçando, assim, uma ideia de irrelevância a respeito do Teatro e da Dança no componente curricular de Arte.

Ao trazermos tal análise aqui, nos propomos em, mais do que analisar o currículo em seu campo epistêmico e crítico, identificar o corpo em suas entrelinhas, o que consiste em reconhecer que o currículo também modela e age sobre o corpo. Logo, é fundamental estabelecermos que, para garantirmos um currículo de Teatro e Dança coerente, precisamos antes disso, buscar coerência no que toca o corpo na escola. Não é suficiente um currículo bem elaborado, é necessário um currículo bem elaborado que considere e coexista com o corpo.

Se não for o corpo o principal articulador dos conhecimentos eleitos nesse documento, tanto o currículo quanto os conhecimentos em si, não alcançarão sentido nenhum, nem para os alunos e nem para os docentes. A história de tais documentos e normativas, também é, em certa medida, a história do corpo na realidade e nos contextos que tais documentos delimitam e normatizam. Currículos, leis, diretrizes e bases, que se estruturaram de modo a deixar o corpo fora da discussão, denotam que esses servem a um projeto muito bem delineado e específico de educação, que de fato, não há previsões lançadas sobre o corpo e tudo que o tange no processo educativo.

A ausência do Teatro e da Dança em tais documentos em um longo período da história dos mesmos no Brasil, é um vestígio de como se configuram diante do corpo. Efetivar tais linguagens no currículo e na práxis, consiste em problematizar e realocar o papel do corpo no processo educativo, pois, sem tal movimento, o currículo em sua forma continuará delimitando a lacuna que existe entre o que esse anuncia em sua episteme, e como tais prerrogativas acontecem na prática.

### 3 NARRATIVAS DO CORPO SOBRE O CORPO NA/DA ESCOLA

*Aprender marcenaria é ser sensível aos signos da madeira, aprender medicina é ser sensível aos signos da doença, aprender a cozinhar é ser sensível aos odores, às cores, às texturas dos ingredientes da comida, aprender a jogar futebol é ser sensível aos signos da bola, do campo, da torcida, dos jogadores. Virgínia Kastrup (2001, p. 20).*

Para podermos entender, na prática, as questões teóricas aqui levantadas, foram realizadas cinco entrevistas no formato de um questionário narrativo semiestruturado, com professores de Arte da rede Municipal de ensino de Campo Grande/MS. Considerando “A relevância da entrevista como técnica utilizada nas pesquisas qualitativas é amplamente reconhecida, especialmente nas pesquisas educacionais” (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 153). Foram entrevistados professores de cinco escolas diferentes<sup>22</sup>, quatro licenciados em Artes Cênicas – Teatro e Dança e um licenciado em Teatro, cujas narrativas e percepções da realidade que estamos levantando, se entremeiam as minhas, para a elaboração deste trabalho.

Minhas narrativas são sintomas e, ao mesmo tempo, delineadores das minhas percepções e experiências de mundo. Minha narrativa sobre minha experiência na educação está cravada nestes escritos. Na verdade, todos os escritos desta pesquisa pretendem delinear algumas das minhas vivências de professor/artista na escola e isso só é possível porque em algum momento dessa história voltei-me a mim mesmo, ao meu corpo, ao meu eu/corpo. Só foi possível perceber determinados signos do corpo na escola, porque tive condições de perceber os signos do meu próprio corpo, enquanto sujeito e ser-experiência, para além da escola e instituições.

Eu (nós), o professor de Arte, que traz consigo o estigma da bagunça, das carteiras fora de ordem, de produções que não se apresentam na forma material, da aula em que os “alunos não fazem nada além de dancinhas e brincadeiras”, também experiencio e vivo o corpo inserido na escola. As salas, os sinos, as mesas, as filas, a falta de espaços adequados, a arte em último lugar, os outros professores, as paredes e muros físicos, também me dizem qual eu/corpo/professor eu devo ser.

Os constantes pedidos por murais decorativos, por exposições de desenhos, por ensaios de “dancinhas” para os dias das mães, pais, páscoa, carnaval, festa junina, festa da primavera e Dia do Folclore, mostram qual corpo/professor esperam que eu seja. Os alunos e suas sutis

---

<sup>22</sup> Apesar da intermediação da Secretaria Municipal de Educação (Semed) no que tange a articulação da realização da pesquisa, não houve influência da secretaria na decisão de quais unidades ou professores participariam.

“respostas” às aulas de Teatro e Dança (pequenas respostas das quais nos agarramos para continuar), me lembram o professor que eu deseje e acredito valer a pena ser.

Ser sensível aos signos do corpo por conta do eu artista/professor de Teatro e Dança, foi o que me permitiu ser sensível ao corpo no processo educativo, mas também, foi estar sensível a isso que me gerou conflitos em relação à própria sensibilidade. Fui enganado durante toda minha graduação? Nada do que dizem os teóricos de Teatro e Dança na educação é verdade? Meus professores de graduação são “academicistas” que não tinham nenhuma noção do que é dar 40 horas semanais de aula no Ensino Fundamental e Infantil? Todos mentiram, e nenhum dos estudos que eu havia feito em relação ao corpo eram verdade ou efetivos? ou fui enganado por vários textos e pessoas? ou fui um péssimo graduando? ou seria os dois? Todas essas dúvidas eram fundadas e fomentadas pelo que eu experienciava ali como corpo. Mas em suma, todas se formulam, pautadas em um vislumbre distópico de minhas angústias e preocupações. Aos poucos, todas essas questões ganharam, para mim, um tom simplista e desesperado, no sentido de, não eram essas as perguntas corretas a serem feitas, pois todas promulgam uma atribuição rápida e simples de um culpado, já que agora parece óbvio que nenhum dos indagados ali têm algum tipo de culpa, pelo contrário: estar sensível aos signos do corpo, não significa estar imune a problemática que levantamos até aqui.

Ser um professor que lida com o corpo de forma tão fundamental em seu processo de ensino, significa também lidar com constantes tentativas frustradas de desenvolver seus conhecimentos em toda sua potência. Um único aluno que se interessa por Teatro e Dança na escola, ou que lhe traz uma pequena cena que ele mesmo escreveu, ou coreografia que criou, ou uma reflexão sobre algum tema abordado em aula, tira um suspiro aliviado do professor e diz, mesmo que sem querer e de forma tímida, que algo, diante de tanta rigidez, está se movimentando. Provavelmente, foi isso que impediu que, mais uma vez, sem perceber, eu parasse de dançar com as bolhas de sabão.

Ser pesquisador e artista é um modo de se posicionar no mundo, e ambas as posições não se anulam e muito menos divergem uma da outra, o que pode confundir os desavisados. Esta pesquisa não está alheia ao pesquisador, e acredito que, de certa forma, nenhuma pesquisa esteja. Este trabalho é também uma narrativa composta pretensiosamente por este autor, mas que busca agora, estender, complementar e construir sua narrativa a partir de outros corpos, outras percepções e outros posicionamentos, enfim, pelos diversos afetos que experiencio em meu cotidiano.

Houve aqui uma pretensão: a de encontrarmos outras narrativas advindas dos lugares que delimitamos até aqui, para que continuemos nossa busca pelas “universalidades singulares

e dialéticas” do corpo, agora a partir do encontro com as narrativas além da minha e de quem está diariamente lidando com o processo educativo e com o corpo, o professor de Artes Cênicas. “[...] a narrativa é incitada por questões específicas, a partir do momento em que o narrador começa a contar sua história, conservando ele próprio a fluência da narrativa” (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 154). Desse modo, é importante frisar que o caráter principal das entrevistas realizadas foi o de buscar os atravessamentos do corpo nos corpos (dos) entrevistados.

Foram realizadas perguntas como: “como tem sido sua experiência como professor de Dança/Teatro?”, “como você percebe a reação dos alunos ao trabalho com o corpo?”, “como você percebe a participação do corpo nos processos educativos?”, “de modo geral, qual a relevância para a escola, de pensar o corpo e sobre ele?”, e “como você percebe a contribuição das Artes Cênicas para a educação dos alunos?”, sendo tais “provocações” que nortearam a narrativa dos entrevistados<sup>23</sup>.

Os professores entrevistados serão referenciados da seguinte maneira: Miquella (2022); Márika (2022); Malenia (2022); Leneth (2022); e Radagon (2022). Todos são fundamentais a essa pesquisa e, acima de tudo, grandes provocadores dos caminhos que a mesma tomou. Em uma troca, ao provocá-los, fui também provocado de volta, e juntos nossos corpos cruzaram-se por sentimentos que vão desde a negação, passando por certas “barganhas”, e ancoram-se em nós, em nosso corpo e em nosso trabalho, também como possibilidades, alimentos, vislumbres e caminhos possíveis.

### **3.1 O corpo o conhecimento e a negação**

Como já destaquei algumas vezes, esta não é uma pesquisa alheia a mim. O que há aqui, também surge da minha figura, do meu sujeito frente aos meus desejos, que atravessados por certas “negações” advindas de meus processos e das minhas relações estabelecidas com o mundo, me constituem enquanto corpo/sujeito/artista/educando/homosexual/filho/irmão/tio/primo/amigo/educador. Há em todo este trabalho, o desejo, a angústia, a dúvida, a insegurança; em resumo há um corpo, na verdade há vários corpos, precedidos pelo meu.

---

<sup>23</sup> Em nenhum momento da pesquisa serão citados os nomes das escolas, professores, coordenações, ou direções das unidades escolares, já que as intenções da pesquisa estão voltadas, unicamente, a explorar a compreensão do corpo na educação por profissionais de educação de diversas formações, e a partir das experiências de profissionais específicos (docentes de Artes Cênicas), mas claro, que suas identidades carregam suas singularidades e não pretendemos reduzi-los a números.

Desde que passei a me aventurar no mundo da Arte, o corpo, mesmo sem que eu percebesse, sempre foi minha principal ferramenta de criação. Demorou um tempo para que eu, enquanto explorava e aprendia as nuances de atuar e dançar, percebesse que minhas leituras, práticas, exercícios, oficinas e aulas, convergiam em meu corpo. Nunca foi sobre “vestir” um personagem, como uma máscara que você tira e coloca quando bem entende, e nem sobre o quão flexível eu era ao dançar ou o quão alto eram meus saltos. Mas sim, o tempo todo, era sobre como eu, enquanto um corpo me reconhecia enquanto sujeito/corpo/artista. Tudo isso pode parecer óbvio, mas tal processo me atravessou como uma grande descoberta.

Meus personagens eram meu corpo, minha voz nesses personagens são meu corpo. Os textos e falas não estavam na minha cabeça, mas em meu corpo. Meus movimentos, ao dançar, eram meu corpo se movimentando. Com exceção aos limites, que eram encontrados diante das rígidas técnicas de dança, que no meu entendimento eram limites do meu corpo, limites que não eram “eu”, meu corpo. Contudo, por eu, entendia esses limites como meu corpo, pois meu corpo/eu não entendia de fato, ao que queria se propor enquanto corpo/artista.

Digo isso, pois inúmeras vezes, a dança em mim foi “vetada” pela própria dança, ou melhor, pela forma com que eu a lia: a dança como linguagem restrita a técnicas. Técnicas das quais meu corpo não tinha condições fisiológicas de se adaptar e executar. Não penso que exista problema na técnica, mas sim, em “como” a ideia de dança e técnica eram lidas por mim, e eu só as lia de tal forma, enquanto limites, pelo fato de eu lê-las a partir do senso comum. Em suma, até então, eu enquanto corpo/sujeito, não havia entendido, ainda, que as condições para eu/meu corpo se expressar, não estavam condicionadas a uma ou outra técnica, o que me gerou conflitos e sofrimento.

Entender que a condição para produzir Arte com o corpo estava ligada ao fato de eu ser um corpo (e claro, ao fato de me propor a ser artista), levou certo tempo. Em suma, eu não entendia e não reconhecia meu corpo como meu principal e único modo de estar no mundo. Não entendia o que meu corpo me oferecia potencialmente enquanto artista, conhecimento, possibilidade, caminho. O que fazia com que eu me movimentasse em uma busca muito mais voltada para o que vinha de fora do meu corpo, antes mesmo que eu “o” reconhecesse, ou melhor, “me” reconhecesse.

Minhas mudanças e modos de ler o mundo foram acompanhadas dialeticamente pelas minhas mudanças em ler/ser corpo.

Ler e ser corpo, ler a partir do “ser corpo”. Reconhecer o corpo enquanto via de leitura e reconhecimento e posição diante da realidade. O que não é inerente nisso, é a percepção desse

processo e, logo, tudo o que se implica ao “não percebê-lo”. A professora Malenia (2022), ao ser perguntada sobre como tem percebido o corpo no cotidiano escolar, nos pontua:

É muito difícil ainda fazer esse corpo despertar. Fazer esse corpo se posicionar para o exercício cênico em si, a dança em si. O movimento acaba sendo consequência desse corpo “pronto”, e colocar esse corpo “pronto” à disposição ainda é um desafio. [...] até porque tudo na escola ainda leva para o outro lado, leva para o estático, leva para o ensino tradicionalista. As carteiras enfileiradas, você tem que sentar, você tem que copiar, o lanche agora, o lanche servido dentro da sala...na hora do intervalo eu percebo que as crianças saem, parece um desespero, um alvoroço. Mas é porque elas ainda não entendem essa questão do que é o seu corpo, de como o corpo se coloca, de como eu posso me expressar com meu corpo. Isso fica tão preso que a hora que você solta dez minutos, parece que o mundo vai acabar, eles querem fazer tudo ao mesmo tempo. A escola como um todo ainda aproveita pouco o corpo [...] (MALENIA, 2022).

O relato da professora nos reforça que passamos por vivências que findam nosso corpo enquanto “pronto”, como algo que se finda em sua formação estrutural e biológica. Tratar algo como já estabelecido, findado, limita algo ao caráter dialético da experiência e dos devires. Na medida em que crescemos, o corpo nos é apresentado como tal, estrito. Estrito justamente no que toca as possibilidades de vir a ser muitas coisas, ou, de muitas coisas virem a ser por meio do corpo.

[...] é o próprio corpo o sujeito da percepção que se caracteriza como experiência que se efetua dentro de um só ato: a experiência possibilita perceber o mundo e a si mesmo simultaneamente. Para Varela e cols. (2003), a *enação* (processos cognitivos que emergem dos processos vitais) evidencia que o “conhecer” é incorporado por meio de uma diversidade de processos que traduzem as nossas possibilidades sensório-motoras. Esses conceitos nos encaminham a realçar a motricidade humana como a dimensão do corpo que dá, mediante a experiência, o sentido da vida. Qual pedagogia é privilegiada na escola? (FARAH, 2010, p. 406).

A escola deve ser o lugar onde o corpo se apresenta e é apresentado de outra forma. Sentar, copiar e sentar, e depois voltar a copiar; passamos muito tempo da vida escolar nesse movimento e, após as discussões aqui traçadas, já sabemos que essa condição restringe nossa experiência com o/no mundo. São extremamente escassas na escola, oportunidades em que o corpo, enquanto o sujeito e suas dimensões são viabilizados, no sentido de reconhecido, testado experimentado, e mais do que isso, reconhecido. Não é à toa que intervalos/recreios são traduzidos em uma sensação, a partir de quem o observa, como um momento onde existem corpos movimentando-se como se o mundo fosse acabar.

Não estamos falando aqui, de energia acumulada pelos estudantes, mas sim, de um sintoma de um contexto educacional, que se formaliza tanto no tempo de dez minutos, quanto

em como o corpo/sujeito que reage a esse tempo “disponível”, como a professora Máríka nos relata:

Se eu vou sair da minha sala e fazer uma fila com eles, é preciso cantar uma musiquinha para as minhas crianças colocarem a mão pra trás, e irem um atrás do outro, pisando na linha – tem uma linha desenhada no chão – eu tenho que andar na linha. Isso me incomoda muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito mesmo. Mas é uma cobrança que a gente recebe sempre. Se você vai pegar o lanche, você tem que fazer a fila, você professor precisa andar de costas para cuidar sua fila, se a sua fila está correta e se as crianças estão na fila. Eu ouvi uma frase essa semana “porque é na fila que você conhece os seus alunos”. Então, assim...meu Deus! sabe? E aí? É na fila mesmo que o meu aluno está? que a educação está? [...] Se você quer fazer uma proposta fora da sala, é fila e mão pra trás marchando como “soldadinho”. Olha o que estou fazendo com o corpo da criança, sabe? Eu preciso entrar na sala de aula e colocar minha cadeira em fila, e ai precisa sentar todo mundo em fila de novo. Eu preciso fazer o meu aluno “controlar o corpo” dele dentro da sala de aula, se não ele não vai conseguir “controlar o corpo dele” fora da sala de aula. E aí as crianças ficam quatro horas dentro da sala de aula com só dez minutos de recreio, e aí nessa hora o que a criança vai querer fazer? eu, enquanto criança, quero esbanjar energia, porque eu estou sendo podado o tempo todo ali. E aí a regra do recreio é “não se corre! recreio não é para correr! Então novamente estou podando o corpo da minha criança. (MÁRIKA, 2022).

Filas para tudo, alunos marchando como soldadinhos, o reconhecimento dos sujeitos discentes limitado aos seus comportamentos em uma fila, crianças que não podem correr, controle de corpo, parecem muito difusas as linhas que separam o educar e o controlar. Sistemáticamente instaurou-se em nós, estruturalmente, uma ideia cognata entre o educar e o controlar.

Michel Foucault (1987) chamou de “fábricas de ordem” as instituições disciplinares constituídas a partir do século XVIII como o exército, o hospital, a prisão, a fábrica e a escola. Quais seriam as práticas corporais disciplinadoras (fila, controle dos gestos, comportamentos, discursos, técnicas corporais, novas disciplinas) e seus efeitos nos corpos que as instituições escolares realizam no intuito de manter a ordem e simultaneamente formar alunos para servirem a um tipo de sociedade? Estaríamos ainda numa sociedade-escola *disciplinar* com seus princípios coercitivos ou, numa sociedade-escola de *controle* na qual o princípio da sedução é o dispositivo que rege os corpos? Ou, ambas, simultaneamente? Uma última pergunta aos leitores: como crianças e adolescentes, alunos que fomos, qual seria, então, nossa história de corpo e de movimento que influenciou, desarticulou e encantou agora como educadores as nossas atuais práticas pedagógicas? (FARAH, 2010, p. 408).

Ao tangermos o corpo nas perspectivas que traçamos, a prática de filas como as citadas acima, corroboram para uma educação cerceadora e limitante do sujeito. A essa altura deste texto, é claro que essa prática significa, também, tocar o sujeito, sua leitura de mundo, percepção e modo de se relacionar com tudo a sua volta e, mais do que isso, infere pontualmente no seu modo de entender e reconhecer-se no processo educativo.

A escola é um grande lugar de subjetivação de conceitos, que tomam lugares em nossas vidas, de entendimentos e percepções muitas vezes limitadas, no que concerne as possibilidades de experiências na vida, e logo os possíveis caminhos que podemos trilhar. “Eu acredito no corpo, ele na minha disciplina, no meu processo, na minha vivência enquanto artista. E hoje em dia enquanto professora enquanto educadora, ele é o grande transmissor de tudo o que acontece internamente, na minha vida. E eu vejo isso na vida do meu aluno” (MALENIA, 2022). Quando nós, enquanto docentes, percebemos que tudo afeta e é afetado pelo corpo na escola, passamos a ter a percepção, de uma pequena parcela da dimensão que esses afetos podem tomar, e isso acontece, na medida em que tomamos, também, a dimensão do que isso significa ao nosso corpo.

Ao considerarmos a natureza motora dos sujeitos, a integração entre mobília da sala de aula e a anatomia do corpo humano pode não estar ocorrendo, pois mesas e cadeiras podem ser inadequadas e desconfortáveis ao tamanho das crianças e dos alunos e dispostas no espaço sem possibilitar a circulação e o agrupamento dos alunos. Como a escola lida com essa relação? Mantendo a perspectiva da motricidade questionamos: Qual é o espaço e o tempo destinados para o recreio, considerando as faixas etárias dos alunos, e quais atividades são permitidas nestes? Para que serve o recreio? Defendemos a ideia de que o recreio se constitui como o único momento em que não deveria haver uma proposta diretiva, para que crianças e alunos possam construir suas próprias hipóteses de movimento, de brincadeira, de agrupamentos entre si, de uso de materiais. Outro elemento relevante nesse mapeamento é a inquietação corpórea dos alunos. Observados em aulas expositivas, os alunos não cessam de buscar ora uma posição mais confortável, ora um deslocamento nesse espaço. A inquietação corpórea pode nos indicar que o tempo de atenção dos alunos é inversamente proporcional à sua necessidade de movimentação. Podemos indagar: Quais seriam as modalidades didáticas utilizadas pelo professor? (FARAH, 2010, p. 407).

As situações sobre a fila, citada pela entrevistada Márrika (2022), postas frente ao que Farah (2010), há uma década já problematizava sobre o corpo na escola, nos denuncia que ainda é urgente e necessário tocar em tais questões, que talvez por nos soar extremamente cotidianas em nossa prática docente, ganham certa passibilidade diante das discussões traçadas sobre o não-corpo na educação.

Ambas as reflexões emergem de um contexto em que as docentes tiveram acesso a práticas e teorias que as permitiram perceber e problematizar algo que nos pode soar “banal”, diante de tantas questões que a educação enfrenta. Contudo, nada é banal em um processo educativo em que o sujeito se forma dialeticamente na condição de indivíduo que subjetiva a realidade a sua volta, e a modifica e a fricciona a partir de sua subjetividade. O que faz com que uma “simples fila” se apresente como mais um dos sintomas que nos denunciam a condição de percepção e tratamento do corpo no processo educativo.

Há sim de se tratar o corpo estruturalmente, enquanto fisiologia e sistema. Há também de se tratar na escola, as questões que tocam as normativas e convenções da sociedade. Contudo, o corpo não se finda aos seus aspectos fisiológicos. E, se a educação é uma das bases da sociedade e de sua transformação, não será com esse tipo de abordagem (a dos aspectos fisiológicos e motores) com crianças na etapa da Educação Infantil (no caso específico da docente citada), que avançaremos em discussões acerca dos sujeitos e do mundo.

O que estamos dizendo, é que o incomodo da docente entrevistada se apresenta de forma sintomática como resposta a um sistema de ensino que, justamente por práticas do tipo, não consegue e não tem condições de tratar o sujeito em suas dimensões para além das formalidades e convenções, que ao tangerem o corpo, tangerem o sujeito em suas mais amplas dimensões.

[...] somos constituídos de estruturas e sistemas, ou seja, de uma anatomia: de ossos, articulações, órgãos, tecidos, de uma fisiologia: diversos sistemas do corpo como o sistema urinário, digestivo, cardíaco, sanguíneo, muscular, nervoso. A materialidade do corpo nos remete à sua própria temporalidade traduzida no nascimento, no crescimento, no amadurecimento, no adoecimento, no envelhecimento e na morte. De outro modo, significa também percebermos que é possível inferir sobre a constituição da psique por meio da constituição corpórea (anatômica), mas também da dinâmica corporal (os gestos, as posturas e as atitudes) que é o reflexo de nossas experiências em todas as fases da vida, num processo que se inicia desde a fase intrauterina, traduzindo assim os espaços internos e externos do corpo que nos dá visibilidade. Nessa direção implica considerar que “não há exterior sem interior e vice-versa” (KIGNEL, 2005, p. 52) e que “a percepção exterior e a percepção do corpo próprio variam conjuntamente porque elas são as duas faces do mesmo ato” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 276; FARAH, 2010, p. 402-403).

Não estamos resumidos, sintetizados, restritos em nossas relações, nossos corpos, em dicotomias e oposições como interior e exterior, razão contra emoção, ou sensível posto no contraponto de uma análise pertinente. Somos todas as faces do ato da vida, e se por algum processo essas faces nos são vedadas, são vedadas também nossa autonomia diante das possibilidades e experiências que a vida pode nos oferecer. Resumir-se a isso, é findar nossas percepções e existência a um estado de negação de quem somos, negação do nosso corpo, de nós. “A escola se volta muito mais para a questão do intelecto. [...] Eu acredito que o corpo perdeu espaço nas escolas a partir do momento que criou-se esse foco em prova, Enem, em passar, passar em quantidade, a melhor escola é a que aprova mais “nisso e naquilo” [...]” (MALENIA, 2022). Inconscientemente ou não, negamos o corpo, colocando-o em uma relação vertical com os conhecimentos, isso dentro da escola. “Privilegiar qualquer um destes pólos [sic] da cognição humana, o inteligível ou o sensível, em detrimento do outro, é incorrer no mesmo erro, é reforçar a tendência esquizóide [sic] de nossa civilização moderna” (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 219). Voltamo-nos ao pensamento e à racionalidade como nosso caminho

para o ápice de nossa inteligência e capacidades, e restringimos o corpo ao seu caráter instrumental, e negamos a ele (a nós), as possibilidades e potências inerentes aos nossos processos de aprendizagem, experiência, ensino e vida.

Aí você vai lá e aprova o guri, mas o menino não sabe se posicionar enquanto ser humano, enquanto ser social. Não sabe lidar com o espaço, não sabe lidar com o espaço do outro. Eu acho que nesse ponto a escola se fechou pro corpo, a escola perdeu, ela ainda não entendeu. [...] e isso está refletindo na sociedade como um todo, tem refletido no contexto da escola como um todo. Muitas vezes a gente vê brigas, discussões, tumultos acontecendo no ambiente escolar, e tudo porquê? por conta do corpo, tudo por conta do respeitar o limite do corpo do outro, não invadir o espaço do outro, que são coisas básicas, respeitar o espaço do outro. [...] isso vem antes mesmo que eu perceba, o “o que” eu quero me propor enquanto corpo (MALENIA, 2022).

É, sim, necessário saber se posicionar no mundo, e o corpo é fundamental em tal posicionamento. A escola ao se fechar ao corpo, nega quem somos, nega o sensível, nega uma via de acesso ao mundo. A ideia de orbitar essa situação no “negar” é justamente tentar significar e formalizar o processo de não considerar e viabilizar aquilo que também somos no processo da vida, corpo. Quando há a negação do corpo, há a negação do outro e do seu lugar, do seu sujeito, de quem ele é, e de quem eu sou diante dele, pensando que “o nosso próprio organismo, e não uma realidade externa absoluta, é utilizado como referência de base para as interpretações que fazemos do mundo que nos rodeia e para a construção do permanente sentido de subjetividade que é parte essencial de nossas experiências” (DAMÁSIO, 2012, n.p.). Logo, se não tenho condições de me perceber, de me mensurar em diversas dimensões, não tenho condições de perceber e alocar o outro como meu igual/diferente, com suas especificidades, particularidades e desejos.

Tratar a arte/corpo/conhecimento em sua forma instrumental, desligadas de nossa dimensão sensível (em toda abrangência do termo), consiste em tratar todos esses, como ferramentas vazias do sujeito, voltadas a uma falsa busca pela “iluminação” e “conhecimento”, fazendo-nos caminhar para outro lugar do que o da barbárie. “Daí a preocupação em se tentar articular o desenvolvimento do saber sensível também com a educação do intelecto, num modo de integração e complementaridade; ambas as nossas vias de acesso ao mundo, antes de se mostrarem excludentes, apoiam-se mutuamente” (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 219).

São desses lugares que propomos olhar as falas dos docentes citados aqui. Quando Malenia (2022), por exemplo, diz que a falta de entendimento das dimensões que implicam em pensar e praticar o corpo na escola “está refletindo na sociedade como um todo, tem refletido no contexto da escola como um todo”, é porque de fato estão, e os efeitos não são restritos as

disciplinas de Arte/Dança/Teatro. Quando é levantado pela docente que “muitas vezes a gente vê brigas, discussões, tumultos acontecendo no ambiente escolar, e tudo porquê? tudo por conta do corpo” (MALENIA, 2022), sua fala é antecedida pela ideia de que o corpo não se finda em si como ferramenta que carrega o cognitivo, pelo contrário. O que nos denota, também, o quanto é fundamental que os docentes da área das Artes Cênicas, podem e devem ser um dos principais agentes do realojamento do corpo no processo educativo.

Se há condições de perceber a situação do corpo na escola, há também de se criar meios para trilharmos outros caminhos. Para que não neguemos também o corpo na escola, para que não neguemos quem somos, nossa história, a história dos nossos alunos, nossos sujeitos. Para que superemos o *status-quo* de negação dos que nos é via de existência.

### **3.2 O corpo, a escola e a barganha**

Podemos e de maneira breve, entender o artista como um indivíduo que utiliza a(s) linguagem(s) para comunicar ao outro, por meio de uma narrativa poética, suas ideias, concepções de mundo, subjetividades, experiências etc. E isso é algo que o pesquisador também faz.

Tudo o que é levantado aqui, é uma tentativa de dar significado e imprimir sentido a experiências que eu, enquanto corpo artista/docente que sou, experienciei. De modo que tais experiências encontrem aos meus pares (e a quem interessar) pelo método científico, viabilizando a reflexão na esperança de gerar novas realidades. Isso, é algo que o artista também o faz.

Ambos, o artista e o pesquisador, no âmago de suas ações, trazem o desejo de contribuir indicando caminhos, possibilidades, concepções e novos e necessários contornos à realidade. Claro, cada um à sua maneira, mas o que nos interessa aqui não é o que nos difere, mas o que nos permite reconhecer e considerar a existência do outro.

Durante as aulas do programa de mestrado, muitas vezes, as narrativas dos docentes, insistiam em distanciar a Arte da ciência, enfaticamente “*Arte não é ciência, e ciência não é Arte*”. Insistir em tal distanciamento, a mim (sim) denunciava mais uma vez, a ideia de que as narrativas individuais dos corpos dos indivíduos e suas experiências são irrelevantes ao processo científico. Coincidência? Tudo o que levantamos até aqui, não está restrito a Educação Básica, e estende-se ao campo científico e a universidade ou, também, vem deles.

Há o tempo todo de se barganhar, a Arte, o corpo, o Teatro, a Dança, que ironicamente, nos são tão caros. Se reafirmar o tempo todo enquanto área de conhecimento, torna-se quase

um alzo do professor de Artes Cênicas. Justificar a si mesmo e à área como conhecimento a terceiros é constante na nossa profissão. Isso nos orbita, permeia nossas atitudes e ações, e nos faz barganhar constantemente, trocar, negociar o que nos é tão caro, para que, o que nos é tão caro, possa existir por meio de nós, como relata a professora Malenia (2022) em sua narrativa:

[...] por exemplo, usar o caderno de desenho que, até hoje vem no kit da escola, o “caderno de arte”, para artes visuais. E logo que eu comecei a dar aula, pensava assim: “nossa, se eu estiver com esse caderno em branco, vão achar que eu não estou dando aula! que o que o conhecimento não está chegando até o aluno, que o aprendizado não está acontecendo. De que maneira eu vou justificar?” Eu pensava muito nisso, de que maneira vou justificar a minha prática? (MALENIA, 2022).

“Justificar a minha prática...”. Essa paráfrase da fala de Malenia (2022) é intencionalmente reticente, pois é o anúncio de muitas situações e contextos, e é mais do que necessário refletir sobre. A justificação vai além da “prática”. Quem tem de se justificar é o sujeito, o conhecimento de Malenia (2022), seus estudos e, acima de tudo, é seu corpo quem se preocupa em justificar-se. A preocupação com o caderno de desenho em braço, de acharem que a professora não está dando aula, de acreditarem que, por conta disso, o aprendizado não está acontecendo, é justamente uma denúncia que tem em sua estrutura tudo que levantamos nos capítulos anteriores, todos os (des)entendimentos acerca do que é o corpo no processo educativo, da Arte na educação, das Artes Cênicas na escola.

É fundamental nos perguntarmos: é comum um professor graduado preocupar-se em justificar, prestar contas, convencer a instituição de que sim, ele está trabalhando e desenvolvendo conhecimentos na sua área? Essa pergunta vai muito além da organização do trabalho pedagógico e suas formalidades (planos de ensino, de aula etc.), estendendo-se para além disso e colocando em pauta a “dúvida” e o desconhecimento, a desconfiança e os (des)entendimentos acerca do profissional de cênicas no componente de Arte e, assim, do corpo no processo educativo, que vai até o ponto de ser necessário justificar-se o tempo todo acerca do seu propósito ali. Todos os docentes de outros componentes são colocados nessa posição? Não. Na intenção de traçar um paralelo, e não uma comparação, o mesmo não acontece com Língua Portuguesa, Matemática, História, ou Geografia, por exemplo. Já é convencional que tais conhecimentos são essenciais e inerentes ao processo educativo, eximindo-os de justificativas no mesmo nível.

No entanto, como viemos tentando propor, esse movimento só é possível se conseguirmos entender o corpo nessa perspectiva. Contudo, chegar a esse lugar em contextos

em que a docência, nessa perspectiva, só se efetiva pelas brechas, resulta em um esforço constante, cansativo e com pouca eficiência.

Desde quando eu comecei a minha trajetória de fato em sala de aula, como professora do componente de arte, na minha cidade, [...] o componente de arte era voltado somente para artes visuais. Então todo aquele corpo docente, bem como “toda a cidade”, entende Arte como artes visuais. [...] Eu me assustei. E aí a coordenação foi bem hierárquica comigo, e disse: “você vai trabalhar visuais, aqui é Artes Visuais!” [...]. E aí eu já comecei o embate: não, mas eu sou formada em artes cênicas! E aí eu fui tentando arrumar “bolhas de respiro”. Saturada, muito brava, falei: “vou ver como eu consigo”, porque eu era a única lá né, a primeira de cênicas. E aí eu comecei a colocar no meu trabalho sempre as cênicas, mas eu trazia sempre contextualizações das artes visuais, que eles queriam, fazendo meio que uma “transposição” de uma linguagem para outra. (MIQUELLA, 2022).

Mais uma vez, como vemos na narrativa da professora Miquella (2022), é frequente o professor de Artes Cênicas tendo que desenvolver seu trabalho pautado em brechas, em “escapadas” para abordar o próprio conteúdo de sua formação. E ainda pior que isso, precisando lidar e abordar conteúdos, processos e muitas vezes técnicas, das quais não domina especificamente.

Meu primeiro trabalho como docente foi, também, totalmente condicionado às Artes Visuais. Na necessidade de um emprego, diante da necessidade pessoal de subsistência e dizer sim a uma oportunidade de um emprego nesse contexto, condicionado há uma das questões mais discutidas na área do ensino de Arte, é hipocrisia, imaturidade, falta de posicionamento, ou necessidade de literalmente alimentar-se. Foi o meu caso, o de Miquella (2022), o de Malenia (2022), de todos os outros entrevistados e de inúmeros colegas de graduação.

Tudo influencia. Mas eu acho que a gente tem que aprender a dosar, tudo a gente tem que dosar. Influencia porque infelizmente há uma hierarquia, e claro “há eu posso brigar, eu posso ir lá e bater na tecla de que não é assim, não é isso que eu acredito, não foi isso que eu aprendi, não foi isso que eu estudei, isso não faz sentido, para mim não está fazendo sentido.” Mas aí eu preciso dosar até que ponto eu ficar brigando com a gestão, com as instituições, vai trazer benefícios para dentro da sala de aula. Então eu acho que às vezes o benefício é maior, se eu dentro da minha caixinha, ali, explorar, modificar, pensar diferente, olhar o meu aluno de forma diferente, atendê-lo de forma diferente. Eu acho que isso para mim é mais válido (MÁRIKA, 2022).

Não há mais pertinência em transpor os conteúdos de uma linguagem para outra, no caso Artes Visuais à Dança/Teatro. Não é mais pertinente negociar a especificidade do docente, entrando e saindo das “caixas” que são os entendimentos sobre Arte na escola, tais caixas e entendimentos que levam a isso, devem ser, cada vez mais, desconstruídas. Mas, não é pertinente também, dizermos que tudo o que o docente precisa fazer é se posicionar contra isso,

dizendo que simplesmente não irá trabalhar desse modo. É preciso, antes de tudo, argumentos e reflexões que possibilitem ao docente partir para o embate em tais situações, sem que o docente seja culpabilizado por, em determinados momentos, precisar negociar fazendo transposições de sua linguagem de formação à outra. Arguir sobre isso sem ater-se a polaridades ou ao senso comum, exige muito enquanto pesquisa, logo, esse é um assunto que não nos propomos a desenvolver aqui, à luz de um protagonismo, contudo, não há como não observar tal convergência de situações.

A famigerada questão da polivalência atravessaria uma hora ou outra este trabalho, e tratá-la como superada parece ser um discurso advindo dos conhecimentos que mantiveram sua hegemonia. É mais fácil tratar tal assunto como esgotado, quando o lado hegemônico continua a permear arraigadamente os (des)entendimentos do que define a área de Arte. Em um contexto em que o histórico do corpo na educação, somado ao histórico da Arte, endossa e dá as “boas vindas” ao corpo, a Dança e ao Teatro, o conhecimento do docente cênico, é subalternizado.

Assim, precisamos olhar para tal situação e para tais questionamentos, mais uma vez, à luz do corpo. Se o corpo, o protagonista do trabalho das Artes Cênicas, não é entendido no processo educativo, como esperar que haja entendimento por parte da escola, de que o corpo irá protagonizar, naquele contexto, o ensino do componente de Arte, e não mais a vasta materialidade das Artes Visuais? É preciso pensar, também, à luz do histórico do corpo/Arte que levantamos, que há, como consequência de histórico, uma condição que gera estranhamento e resistência dentro da escola. Diante disso, precisamos ser corpo no embate frente a tais resistências.

[...] quando eu cheguei na escola, eu tive muita resistência de uma coordenadora, mas na hora que eu comecei a trazer inovações para a aula de arte, por exemplo, uma aula de danças circulares, que você pega desde a ciranda de roda, do brincar de ciranda, que você coloca os alunos para cantar, entende? Eu lembro a minha própria gestora (diretora) falando “nossa! mas os alunos estão cirandando e cantando?!” então só ai o corpo foi bem recebido, é bem recebido. [...] eu lembro de uma professora vir falar comigo depois, mas eu também ouvi isso de outros colegas professores: “gente, mas como é que essas crianças conseguiram dançar?” E aí eu penso: Quem disse que elas não conseguiriam dançar? (RADAGON, 2022).

Talvez, possamos a partir da fala de Radagon (2022), encontrar um ponto nevrálgico nessa discussão, a resistência. Qual seria então o meu papel, o de Radagon (2022), o de Miquella (2022), o de Malenia (2022) e o de Márika (2022), ao nos depararmos com a resistência dos coordenadores, diretores e professores? Quando Radagon (2022) diz: “Eu lembro da minha própria gestora (diretora) falando “nossa, mas os alunos estão cirandando e cantando”, então

assim... foi bem recebido, é bem recebido”, precisamos observar o movimento que está implícito aqui, e que cerca a questão de sermos sujeitos a transitar com mais ênfase nas linguagens visuais, do que apenas nos pontos que essas convergem com o corpo/Dança/Teatro.

Há um “espanto” da docente diretora, há o vislumbre de uma possibilidade não percebida antes, de que a Arte, não se resume à linguagem visual. Ordenadamente, há um encontro de resistência de Radagon (2022) e seus gestores pedagógicos, que orbita sua formação em Arte ser cênica. Resistência que não impediu o docente de desenvolver sua área de conhecimento, que optou por colocar em prática seus conhecimentos, articulando o processo de ensino de seus alunos, de modo a mostrar, que a Arte na escola não se finda em um caminho ou linguagem estrita, endossando que as Artes Cênicas são sim, possíveis no currículo enquanto linguagem específica e não subalterna a nenhuma outra. O Teatro, a Dança, o corpo, foram e sempre devem ser os porta-vozes desse processo de reeducação em relação a Arte e em relação ao corpo.

É como viemos permeando durante todo o texto, muito da Arte na educação está em processo. Sim, a Arte pode ocupar muito bem e com maestria o lugar dos embates, do desarme das convenções que oprimem muito de nós, do dar voz e corpo ao que é subalternizado nas relações de poder que privilegiam poucos. Mas também, está no lugar de trabalhar pelas brechas dos sistemas, dos seres humanos, de toda gente, talvez até dos “canalhas e dos cínicos”, como diz Plínio Marcos em seu texto em “Homenagem ao dia do ator”:

Por mais que as cruentas e inglórias batalhas do cotidiano tornem um homem duro ou cínico o bastante para fazê-lo indiferente às desgraças e alegrias coletivas, sempre haverá no seu coração, por minúsculo que seja, um recanto suave no qual ele guarda ecos dos sons de algum momento de amor que viveu em sua vida. Bendito seja quem souber dirigir-se a esse homem que se deixou endurecer, de forma a atingi-lo no pequeno núcleo macio de sua sensibilidade, e por aí despertá-lo, tirá-lo da apatia, essa grotesca forma de autodestruição a que, por desencanto ou medo, se sujeita, e por aí inquietá-lo e comovê-lo para as lutas comuns da libertação (PLÍNIO MARCOS, 1986, n.p.).

O que queremos dizer, no fim das contas, é que eu, Malenia (2022), Radagon (2022), Miquella (2022), Márika (2022) e diversos outros professores de Arte, que têm sua formação na área cênica, optam por lidar com a dureza dos conceitos cristalizados da Arte na educação, a partir do corpo, das sutilezas, literalmente com jogo de cintura, de corpo, ágil o suficiente, para encontrar as brechas, e mostrar que sim, há um lugar para a o corpo e as Artes Cênicas na educação, mesmo que isso signifique nos ferirmos nesse processo, nos sujeitando a negociar e a jogar um jogo, que por hora, faz-se necessário. “Não preciso entrar de cabeça nesse gesso e

engessar minha prática docente [...] eu posso fazer as minhas modificações ali, ter o meu olhar sensível para as minhas crianças, observar e trabalhar. A hora que precisar a gente voltar para ‘caixa’.” (MÁRIKA, 2022).

Muito dos sintomas que levantamos, surgem de tais negociações, que nada mais fazem do que barganhar o corpo em detrimento do (des)entendimento “comum” do que é a Arte/corpo na escola/educação. Assim, é necessário impor certo limite a tais negociações, ou o trabalho com o corpo/Arte Cênicas na educação constantemente saíra perdendo diante do contexto. Há um conflito, uma crise, cujo único administrador somos nós, os docentes dessa área, que na maioria das vezes, são também os únicos a perceberem e lidarem, de fato, de forma palpável com tal problemática. Há no centro disso o corpo, o nosso corpo, e somos nós que constantemente barganhamos o corpo com as instituições e seus agentes, que não têm nenhuma ideia e percepção de que o corpo se encontra em jogo.

Se de um lado esse professor apresenta conflitos em administrar o tempo e a forma de preparação de seu trabalho, dificuldades em absorver a macroestrutura da dinâmica escolar em que se encontra e o domínio dos conhecimentos necessários para lidar com ela, por outro lado, suas condições são mais favoráveis à reflexão, pois inicia sua carreira enriquecido de ideias, atento às novas propostas e com uma maior disponibilidade para conhecer e perceber os fenômenos educacionais e as formas de educar que, no cotidiano do trabalho, o professor mais experiente já não percebe mais (FARAH, 2010, p. 401).

Se voltarmos o olhar para o histórico do corpo que levantamos, concluímos que nós somos os “novos professores”, nós os docentes do corpo, que percebemos tal necessidade no cotidiano escolar, precisamos partir para a discussão de tais negociações desse ponto. Não estamos falando de sermos passivos diante disso, e de aceitar que precisamos sempre estarmos abertos a negociar o corpo no nosso cotidiano escolar, mas estamos dizendo que somos os principais agentes desse debate, e que não devemos ser passivos diante da situação, pelo contrário, somos nós que devemos impulsionar e agir tais conflitos. Daí a importância, de que nós, docentes da área, saibamos administrar tais situações. A crise que tange corpo na educação e na instituição escolar, precisa ser enfrentada não via um embate na dimensão do senso comum, mas sim, em um embate que se dá por meio do corpo, suas linguagens e seus (nossos) conhecimentos. Analisemos o exemplo da docente Leneth (2022):

A escola em conjunto com a gestão, outros docentes de outras matérias, coordenação, direção, após cinco anos estão começando a entender o que é o trabalho do professor das artes cênicas. Ainda tem muita dificuldade de compreensão da gestão e da coordenação em aplicar algumas determinadas coisas, justamente por esse medo de exposição, de achar que esse tipo de atividade é “demais”, ou que esse tipo de

atividade vai incomodar os pais [...]. Mas eu vejo que hoje o corpo em geral, já conseguem compreender. Por exemplo, quando eu entrei nessa escola tinham algumas atividades e atitudes que eram muito depreciativas, até mesmo preconceituosas. Em aulas de danças populares brasileiras, já falaram “olha lá a professora fazendo ‘macumba’ com os alunos”. E eu vejo que hoje, essas pessoas com esses conceitos, a partir do meu trabalho, compreendem mais o que é a dança e o teatro dentro da escola, o que as levou inclusive, a rever esses preconceitos. (LENNETH, 2022).

O relato de Leneth (2022) é fundamental para darmos sequência a essa problematização. É importante observarmos que sua fala emerge do mesmo contexto que levantamos, o de negociar as experiências e os conhecimentos do corpo por conta do desconhecimento de sua unidade escolar acerca do assunto. Contudo, observa-se no relato da docente que houve avanços em relação a tais conceitos, principalmente porque essa se colocou no lugar de provocar o embate sobre a “macumba” e as danças populares brasileiras. A sutileza, é que devemos nos atentar à qual dimensão se deu tal embate.

Há, no relato, uma modificação no pensamento da gestão, da coordenação, dos alunos e da própria comunidade escolar. Mudança que foi operada pelo trabalho com o Teatro e a Dança desenvolvidos pela professora. Precisamos subjetivar que, o entendimento do corpo na escola nas perspectivas que alçamos é operado pelo trabalho com as Artes Cênicas no cotidiano escolar. Por meio de um currículo adequado, uma docente consciente às epistemes de sua linguagem e, logo do corpo, e que leva tais questões aos seus planejamentos e à sua prática docente, nas dimensões discursivas e práticas. Só assim, há como negociarmos, entrarmos em embate e barganharmos a favor do corpo, quando a docente diz que “E eu vejo que hoje, essas pessoas com esses conceitos, a partir do meu trabalho, compreendem mais o que é a dança e o teatro dentro da escola, o que as levou inclusive, a rever esses preconceitos. ” (LENNETH, 2022), temos um exemplo, de que é muito mais potente administrarmos os conflitos e negociações de forma sagaz, de modo que o corpo seja o melhor caminho para o embate.

A primeira questão que se impõe ao tratarmos do tema “corpo”, considerando-o em diferentes aspectos e dimensões, é a necessidade de aceitarmos a condição de que somos *sujeitos-corpos*, isto é, entendermos o *corpo* como nossa identidade, nossa unidade de existência que nos dá visibilidade e acesso ao mundo (FARAH, 2010, p. 401).

Se somos sujeitos corpos e se estamos aqui, neste trabalho, falando de realocar os entendimentos do papel do corpo na educação, não há outra forma de nos posicionarmos em relação ao “o que” precisa ser ensinado, modificado e repensado sobre o corpo, a não ser entendermos que o caminho para esse processo se dá somente por meio do próprio corpo! Desconstruir preconceitos sobre danças de matrizes afro-brasileiras (como fez a docente), por

meio do corpo, é dar visibilidade e acesso ao mundo às identidades de onde advêm tais danças, ao mesmo tempo em que é dar visibilidade e acesso ao mundo e à escola, ao corpo, a Dança e ao Teatro.

A cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações. Somos seres corporais, corpos em movimento. O movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo (NÓBREGA, 2005, p. 606-607).

Os entendimentos, as percepções e manifestações do corpo na escola, só irão se tornar conhecimentos, se emergirem do próprio corpo, e se “reorganizaremos o organismo escolar” se formos capazes de colocar em voga o movimento e a unidade mente-corpo. Todos os docentes entrevistados precisaram (e ainda o fazem) barganhar, de alguma forma, suas práticas e suas abordagens do corpo. Tais negociações se fazem insistentemente presentes “Ainda tem dificuldade de compreensão da gestão, coordenação de aplicar algumas determinadas coisas, justamente por esse medo, né? De exposição, de achar que esse tipo de atividade é “demais”, ou esse tipo de atividade vai incomodar os pais, por exemplo [...]” (LENNETH, 2022), e nesse ponto crítico, o que fará a diferença, é como reagiremos diante das situações, logo, qual caminho escolheremos para o embate.

### **3.3 O corpo, a escola e as possibilidades: uma proposta de intervenção**

Mudar o jeito que as pessoas sentem o mundo, é mudar o jeito que as pessoas agem no mundo, e isso é política. É preciso mudar o jeito que as pessoas sentem e agem o corpo na escola.

Durante as entrevistas, as falas dos docentes denotam algo pontual: o pensamento filosófico ocidental do corpo e do processo educativo, estão entremeados no cotidiano escolar. As considerações sobre corpo, educação e filosofia, feitas nos primeiros capítulos deste trabalho, estão presentes de modo profundo nas falas e situações citadas pelos professores entrevistados e tais pensamentos ocidentais, como já dito, são determinantes nos (des)entendimentos de corpo vigente na escola.

Este tópico se destina a cumprir um requisito exigido pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da UEMS, que consiste em uma proposta de intervenção junto às escolas, alunos ou professores, com a finalidade de levar as reflexões teóricas, aqui tecidas, para a efetividade da prática docente no chão da escola.

É importante ressaltarmos que, apesar do grande papel que o Teatro e a Dança cumprem nesta pesquisa, a proposta de intervenção a seguir não trata necessariamente das linguagens citadas em si, mas parte do mesmo pressuposto defendido ao longo desta pesquisa: o de que o trabalho e o entendimento do corpo precedem o trabalho com o Teatro e a Dança na educação e que o corpo como predecessor das linguagens cênicas será o eixo principal desta proposta.

Assim, a partir de todas as discussões realizadas ao longo desta dissertação, faz-se necessário o vislumbre de possibilidades para alcançar o corpo que aqui defendemos na escola e, mais do que isso, para interferir na realidade escolar de modo a viabilizar discussão, experimentação e reflexão sobre o corpo. Dessa maneira, como promulgamos anteriormente, é necessário que tal movimento seja também acompanhado de uma episteme coerente, que busque transformar de modo efetivo a abordagem corporal no ambiente escolar (e consequentemente, fora dele). É necessária uma alternativa ao corpo, aos pensamentos ocidentais que agem sobre ele; é necessário um pensamento outro, uma “leitura de corpo” (que consiste em uma leitura de mundo), que permita transformações no modo de olhar e pensar, reconhecendo que os modos que embasaram a construção do pensamento escolar atual, já não comportam mais a realidade das escolas no Brasil.

Assim, são necessárias ações que coloquem o corpo no lugar central de construção e troca de conhecimentos, ou seja, atitudes que antes de tudo, viabilizem o reposicionamento do ser corpo, como promulgam, por exemplo, os estudos sobre a dança na educação.

É importante dizer, mais uma vez, que mudar o jeito que as pessoas sentem, é mudar o jeito que as pessoas agem, veem, percebem e lidam com a realidade. O professor entrevistado Radagon (2022), ao ser indagado sobre como percebia a relação dos alunos com o corpo, trouxe à tona algo fundamental, o “sentir” do sujeito no processo educativo que abrange o professor e o aluno: “eu conseguia sentir que eles viam esse trabalho com o corpo, essa investigação com o corpo, como algo assim ‘uau! é novo!’, ‘que bacana!’, ‘é interessante!’. Os alunos gostam muito de usar a palavra divertido, ‘Foi divertido!’. Se foi divertido, então, eu sei que funcionou” (RADAGON, 2022).

Dessa maneira, elaboramos uma proposta de intervenção que, antes de tudo, precisa ser sentida, brincada e experienciada, e também gostaríamos que fosse divertida.

O objetivo da proposta de intervenção a seguir é que, a partir de proposição de um estado de brincadeira, de jogo e de experiência, o corpo retorne a um estado de infância, em que ao se abrir para o experimento e para a brincadeira, ele se abra para as reflexões sobre si, sobre sua natureza, até então abafadas pelo pensamento racionalista posto.

A proposta busca abarcar e provocar o devir, a infância e o corpo de todos os integrantes da comunidade escolar, pois não limitamos a ideia de infância às crianças, justamente o contrário, tentamos trazer para todos os participantes desta proposta, a ideia do corpo brincante presente na cultura brasileira; ou seja, um corpo que joga, brinca e se experimenta. Além disso, a proposta de intervenção buscará, também, provocar reflexões diretas acerca de algo muito cobrado dos alunos e professores na escola: a presença. Antíteses como presença/não presença, infância/vida adulta, movimento/não movimento, corpo/não-corpo, serão tocadas em uma performance/instalação que será antecedida e depois desdobrada por discussões sobre o corpo, tanto com alunos quanto com professores.

A proposta de intervenção se dará a partir da elaboração e realização de diversas ações, que como resultado levará a criação de uma instalação/exposição intitulada “O Aluno Está Presente (?)”, cujo nome inspira-se diretamente no filme documentário da artista *performer* sérvia Marina Abramović<sup>24</sup> intitulado “A Artista Está Presente”<sup>25</sup>, que retrata o processo e desenvolvimento de uma performance de mesmo nome. O nome dado à instalação, intenta provocar uma reflexão, justamente acerca da ideia de presença do aluno na escola. Há um grande esforço nas instituições de ensino, para que os alunos estejam presentes na escola, e a ideia do nome da instalação, é justamente provocar sobre qual tipo de presença dos alunos desejamos enquanto instituição. No sentido de que, prezar pela presença física dos alunos, não consiste em prezar pela presença de seus corpos na escola e nos processos.

A proposta de intervenção será realizada nas cinco escolas dos professores participantes das entrevistas. A intervenção atingirá aproximadamente 1.200 alunos, cerca de 200 professores e coordenadores, além de cerca de 50 outros colaboradores das instituições. Podendo, então, atingir, cerca de 1.450 pessoas (sem contar as participações de pais e familiares), todas envolvidas nos processos educativos.

---

<sup>24</sup> “Considerada como a avó da performance, iniciando sua carreira no início dos anos 70, sem parar desde então, suas obras costumam tratar sobre o tempo, as relações, a identidade, os limites do corpo e as possibilidades da mente. Sua primeira performance aconteceu em Edinburg, em 1973, chamada de Rhythm 10, em que explora elementos do ritual e do gesto, com o uso de vinte facas e dois gravadores de fita, a artista joga o jogo da Rússia, que consiste em realizar com uma faca, movimentos rítmicos entre os dedos abertos da mão. Cada vez que ela se cortava, pegava uma nova faca da fileira de vinte. Depois de cortar-se vinte vezes, ela respondeu a fita, ouviu os sons, e tentou repetir os mesmos movimentos, tentando reproduzir os erros, mesclando passado e presente. Neste trabalho, a artista explora as limitações físicas e mentais do corpo – a dor e os sons do esfaqueamento, os sons da história e da replicação” (ABRAMOVIC, 2015).

<sup>25</sup> Em sua performance mais extensa, realizada no MoMA intitulada de *The artist is present (2010)*, a artista passou por horas, sentada imóvel frente a uma mesa e cadeira, na qual um espectador era convidado por turno a sentar-se em sua frente e ficar o tempo que achasse necessário, sem comunicação verbal. Desta forma, se podia ter uma experiência pessoal com a artista, através da sua serenidade e de seu comportamento impassível. O momento mais emocionante, sem dúvida, foi quando seu antigo namorado, companheiro de viagem, o também artista alemão Ulay, fez uma aparição surpresa, no dia da inauguração, voltando a se encontrarem depois de 22 anos de separação (ABRAMOVIC, 2015).

O processo de criação da instalação/exposição se dará em três fases. Todas as fases serão executadas por completo em cada uma das unidades, e se darão da seguinte forma.

### 3.3.1 1ª Fase – Captação poética fílmica/fotográfica

A primeira fase da proposta de intervenção consiste na execução de um projeto fílmico/fotográfico executado por este mestrando, do seguinte modo: no período de um mês, serão captadas, imagens do cotidiano da escola (em todas as unidades escolares participantes), filmagens e fotografias. O enfoque das imagens terá duas premissas básicas: situações do corpo em movimento e situações do corpo em não movimento. As imagens buscarão enquadramentos que denotem as ideias que estruturam algumas ações do cotidiano escolar. Por exemplo, filas serão filmadas de modo a salientar o movimento organizativo e de controle que essas promulgam, mostrando, exclusivamente, os pés dos alunos enfileirados. O mesmo será buscado com outros elementos como intervalos, acolhidas, sinos, as próprias salas de aula, e outros elementos que surgirão durante os processos de captação das imagens. Não serão captadas somente imagens dos alunos nesses cenários, mas também, dos professores e outros agentes escolares.

Atendendo a segunda premissa, serão captadas também, imagens que denotem o oposto dos elementos citados anteriormente. Durante essa parte do processo, serão captadas imagens dos recreios, aulas e outros momentos que deem vestígios ou mostrem o corpo em movimento, buscando o máximo de dissonância possível com as imagens dos corpos estáticos. Novamente serão captadas imagens de alunos e professores em tais cenários.

### 3.3.2 2ª Fase – Provocando o Corpo – “Cama de Gato”

É nesta fase da intervenção, que começaremos a tocar e provocar diretamente os corpos que habitam o ambiente escolar. Essa fase é o coração da intervenção, e é aqui que propomos algo que precisa ser sentido, brincado e experienciado, e até divertido. Para isso, partimos de um jogo/brincadeira popular muito difundida no Brasil, a “Cama de Gato”<sup>26</sup>, que aqui ganhará outras proporções e intenções. A brincadeira consiste em, utilizando as mãos, entrelaçar

---

<sup>26</sup> “A cama de gato é uma brincadeira feita com barbante ou cordão. A brincadeira consiste em um dos participantes fazer passar entre os dedos do outro participante o barbante, alternando as figuras formadas. O barbante ou cordão deve ter mais ou menos 1 metro e meio e suas pontas devem ser amarradas” (WIKIWAND, 2022).

rapidamente o fio com os dedos formando diversas figuras. Como já levantamos, há um motivo para partirmos de uma brincadeira/jogo:

Os jogos e as brincadeiras estão inseridos nos costumes de todas as culturas do planeta. Essa característica, no entanto, não garante o mesmo grau de prestígio para com a dimensão lúdica nas diferentes sociedades humanas. As variações que podemos encontrar dependem do funcionamento das instituições e de como os jogos, brincadeiras, danças e práticas esportivas participam da cultura e da existência coletiva (HERRERA-FERNANDES, 2010, p. 9).

Ao reconhecer tais práticas em sua cultura, os estudantes possam fazer o movimento de reconhecer-se também a partir dos jogos e brincadeiras presentes em seu contexto. E consideramos que a ação de reconhecer-se e brincar é uma das formas de propor um novo modo de sentir e perceber o corpo e o sujeito.

E para efetivar isso, será criada uma grande “Cama de Gato”, instalando na escola uma estrutura de 5 x 5 metros de comprimento e 4 metros de altura, que contará com elásticos presos e entrelaçados em todo seu perímetro, de modo que seja necessário aos transeuntes/corpos, esgueirarem-se entre os elásticos para realização do trânsito no local. Uma brincadeira/jogo que propunha o movimento das mãos e dedos, dá lugar a uma brincadeira/jogo que propõe ao corpo novas maneiras de ocupar e circular pelo espaço. Será necessário um corpo outro, que não o cotidiano, para conseguir atravessar os elásticos, um material disposto da maneira intencionada (embaralhado em diversas direções, do chão ao teto), sugere ao corpo a busca por novas maneiras de ser por meio do movimento. O elástico em sua materialidade de flexibilidade e certa rigidez ao mesmo tempo, torna-se um elemento que, ao encontro do corpo, o oferece um novo estado, sugerindo a busca por caminhos não óbvios de ser e estar.

Essa etapa também contará com registro fílmico/fotográfico. Pretende-se realizar a gravação de vídeos em *timelapse*<sup>27</sup>, e de fotografias em alta exposição, em que, com o obturador da câmera exposto a captação por mais tempo, serão geradas fotografias, em uma única foto, será possível perceber o movimento realizado na travessia, e pelo “rastro” que será gerado pelo corpo na imagem (como aquelas fotografias que captam os rastros dos faróis dos carros à noite). A estrutura da “Cama de Gato” contará também com sonorização, de modo a potencializar a experiência oferecida ao corpo/indivíduo durante a travessia.

---

<sup>27</sup> Uma técnica de filmagem que une uma sequência de imagens, criando um vídeo que será capaz de mostrar acontecimentos em um tempo menor do que o acontecido na realidade.

A instalação ficará durante uma semana nas escolas, e a proposta é que todos (professores, coordenadores, alunos, funcionários etc.) da unidade escolar, participem atravessando a estrutura pelo menos uma vez.

### 3.3.3 3ª Fase – Instalação “O Aluno Está Presente (?)”

Esta será a última etapa do processo de intervenção. A estrutura da “Cama de Gato”, será novamente instalada na escola, mas reconfigurada em uma instalação/exposição. Todos os registros fílmicos/fotográficos realizados nas etapas anteriores serão utilizados nessa fase.

Nesta etapa, a estrutura de 4x4x5 ganhará vedação nas laterais, com um tecido branco gerando, no meio da escola, um novo ambiente/sala. No emaranhado de elásticos, estarão presas todas as fotografias realizadas durante o processo, espalhadas espaçadamente nos elásticos em diferentes alturas, direções e posições e lados, de modo que não exista uma direção específica para apreciação das fotografias.

Também, todos os vídeos capturados serão editados e projetados nas quatro “paredes” da estrutura, de modo que o ambiente receba os vídeos em todos os lados (internos).

O espaço estará novamente todo sonorizado e, além disso, na parte interna da estrutura, ao centro, estará exposta uma figura humana infantil sentada em uma carteira escolar, com um braço levantado, como se respondesse a uma chamada de presença, ao seu lado, o título da intervenção estará exposto “O Aluno Está Presente (?)”. Todos da escola, serão novamente convidados para agora, entrarem dentro da estrutura, e atravessarem os elásticos, para poderem visitar a exposição/instalação.

### 3.3.4 Epílogo ao Corpo

O trabalho com o corpo na escola não deve e não pode ser unilateral, no sentido de partir apenas de um ou outro professor específico e, muito menos, diante da complexidade do corpo, deve partir somente desta pesquisa. Assim, após a finalização das fases da proposta de intervenção, é fundamental que exista uma discussão sobre a proposta e depois das experiências, das sensações e da proposta realizada é necessário que sejam promovidas reflexões acerca do corpo e do seu lugar na escola. Dessa maneira, será proposto que os docentes levantem e discutam tais reflexões entre eles e com os alunos das unidades escolares.

Nesse ponto, é importante ressaltar que diante da dimensão e complexidade do corpo na escola, esta proposta de intervenção não intenta ser a protagonista das modificações do modo

de pensar o corpo na educação, mas deseja despertar os agentes escolares e alunos para um olhar mais atento ao corpo. Ou seja, é preciso que a própria escola pense e encontre certa autonomia em refletir e tocar o corpo na instituição. Assim, será deixado aos docentes como sugestão, o desenvolvimento de trabalhos com suas turmas, que toquem o corpo a partir das perspectivas e provocações emergidas de “O Aluno Está Presente (?)”.

Tal sugestão será apresentada no formato de uma carta que será elaborada durante o processo de execução da proposta de intervenção, de modo que esta seja atravessada também pelas experiências de cada unidade escolar.

A proposta desta carta se apresenta de forma aberta, e com caráter sugestivo, de modo que este momento aconteça a partir de um desejo dos participantes, e não por meio de uma imposição feita por nós.

Para tanto, *a priori*, serão encontradas nas cartas sugestões de reflexões a serem tecidas no ambiente escolar sobre o corpo: será sugerido pensar junto aos alunos as experiências, a partir das ações corporais propostas, a percepção do corpo durante a intervenção, o que pensam sobre o movimento e o não movimento na escola, por exemplo.

Será também sugerida a promoção de tais reflexões acerca do corpo, utilizando, por exemplo, espaços incomuns da escola (salas não usadas normalmente, corredores, cantos escondidos), sugerindo que as aulas sejam conduzidas com os alunos fora das carteiras, professores escrevendo em outros locais que não as lousas, aulas ministradas em rodas, embaixo de árvores e outras possibilidades que façam com que o pensar e elaborar, racionalmente, também aconteçam por intermédio do corpo em experiência.

Ainda que essas propostas sejam deixadas para serem executadas pelos professores das escolas e que eles possam vir a não realizá-las, entendemos que essas ações devem ser realizadas por eles para que possam repensar o corpo na educação, mesmo quando nós não estivermos mais lá, para que possam assumir o protagonismo das ações e pensamentos que deveriam continuar permanentemente nas escolas.

## 4 CONCLUSÃO

A medida com que esta pesquisa se desenvolvia, eu me desenvolvia, meu corpo se transformava. Novamente, nada aqui é desintencionado, irrefletido ou involuntário. Esta pesquisa é e se torna como tal, à medida que se desenvolve: uma metáfora à minha relação com o meu corpo. Antes de ser uma busca teórico-reflexiva, a partir de diversas epistemes, esta pesquisa é uma busca teórico-reflexiva sobre mim, sobre minha condição de sujeito, artista, professor, homem, gay, corpo. Elaborar angústias pessoais sobre mim na Arte/Dança/Teatro/educação, precedem a busca dos caminhos percorridos e encontrados aqui.

Dar forma, nome (“pesquisa”), ao que são as minhas subjetividades corporais é um caminho para lidar com tais questões para além da minha pessoalidade e intimidade. Dar forma a tudo isso em uma pesquisa é uma tentativa de identificar e realocar posições que ocupo enquanto corpo/sujeito. E, assim, nomear/elaborar tudo em uma pesquisa é também uma maneira de me encontrar com pares que possam estar em posições parecidas, lidando com angústias parecidas, pois eu acredito que a Arte nunca é sobre um sujeito só, por mais íntimo que esta possa ser, sempre haverá convergências, identificações e, logo, reflexões que, podem vir a se tornar nossos argumentos para lidar com a realidade. Primeiro isso me atravessa enquanto desejo/Arte e depois tomou forma enquanto pesquisa que também está para o desejo/Arte. É assim que está pesquisa (me) toma corpo.

Do mesmo modo que nada aqui é desintencionado, irrefletido ou involuntário, recordamos que toda revisão bibliográfica e análises feitas, também não se estruturam sem pretensão. Assim, a filosofia e a ciência ocidentais através dos tempos, os pensamentos acerca do corpo, os documentos normativos nacionais, de forma muito dialética são, ao mesmo tempo, causadores de realidades e causados pela mesma. Apesar de termos alçado muito até aqui, de forma quase linear temporalmente, é preciso olhar para tudo que está sendo levantado, em uma “perspectiva de não ordenação”, já que a ordem aqui seria nada mais do que causadora de desordem ao tentarmos vislumbrar o problema que nos propomos a analisar.

Exercitamos aqui o olhar para o corpo, ordenada e desordenadamente, no que tange a temporalidades, causas e consequências. O que estamos dizendo é que, ao mesmo tempo em que delineávamos a história da filosofia do corpo ocidental neste trabalho, já observávamos também as narrativas dos professores e possíveis reflexões e sugestões para os problemas apresentados por eles, em um movimento quase entrópico de um devir, de vir a ser, e de vir a deixar de ser. Não há como pensar no corpo na escola, na perspectiva que levantamos, sem alocá-lo nesse movimento com sua própria existência e percepção.

No primeiro capítulo, a partir da história da filosofia ocidental, foi possível identificarmos os pensamentos que estruturam e influenciam a compreensão do corpo no seu papel enquanto agente de conhecimento na atualidade. Tais pensamentos se apresentaram a nós como algo determinante ao corpo, em suas mais variadas dimensões, do campo das ideias ao das práticas. Refletir a partir da história da filosofia e da ciência ocidentais foi pontual para delimitarmos as bases, nas quais a ideia do corpo no ocidente se estrutura. Dessa maneira, ao delimitar tais pensamentos como as “lentes” que jogam luz ao corpo na contemporaneidade, foi possível vislumbrar qual “lente” se apresenta a nós como a ideal para olharmos para o corpo na intenção de realocá-lo fora do pensamento instrumental e racional das filosofias ocidentais levantadas e aqui, encontramos as lentes da fenomenologia.

A ideia de corpo neste trabalho configurou-se, então, a partir da fenomenologia, especialmente à fenomenologia da percepção de Maurice Merleau-Ponty (1999), que, enquanto corrente metodológica e de pensamento, na qual se constrói esse trabalho, permitiu que olhássemos para o corpo de modo a considerá-lo em suas mais diversas dimensões – físicas, sociais, ideias, lógicas, sensíveis, políticas, educativas, do sujeito e artísticas – que convergem no corpo no ambiente escolar que conhecemos aqui no Mato Grosso do Sul.

Este trabalho também se configura como um grito de resistência a mim mesmo. A maneira como eu fui educado, ensinado a pensar, perceber e ser, em boa parte das minhas fases de formação, tanto na educação quanto na Arte, configuraram-se de modo especialmente racional, não no nível do equilíbrio, mas no nível do detrimento da percepção e da sensação diante da razão. É mais fácil para mim pensar sobre determinados assuntos, situações e propostas, do que de fato percebê-las e senti-las em seus momentos práticos. Muito de mim, estruturou-se em tais pensamentos ocidentais racionalistas e cartesianos e isso também aparece em meus escritos.

Assim, estabelecido na pesquisa, o corpo que temos e o corpo que queremos, partimos no segundo capítulo, do pressuposto de encontrar os mecanismos de poder que mantêm o corpo no *status quo*, e que agem sob ele de forma a conservá-lo nesse lugar, impedindo estruturalmente que pensamentos outros configurem o corpo na realidade escolar. Então, ao realizarmos tal movimento de pesquisa, os mecanismos determinantes encontrados foram os documentos nacionais que normatizam os currículos escolares, tanto no que é tocante à educação em geral, quanto os lugares das Artes Cênicas na educação.

Identificamos, em tais documentos, os indícios das concepções de educação promulgadas pelo Estado, entremeadas de vestígios das concepções filosóficas ocidentais de corpo que levantamos no primeiro capítulo, as quais agem na contramão da proposta de corpo posta no horizonte deste trabalho como a ideal na educação em geral e no tocante às Artes

Cênicas. Tais vestígios foram analisados na LDB, na BNCC e nos documentos curriculares da rede municipal de Campo Grande/MS. Esse último mostrou o quanto tais instâncias normativas exercem força sobre o modo de agir e pensar corpo/educação na prática, o que nos possibilitou vislumbrar também, em ações do cotidiano escolar, vestígios das estruturas que concebem o corpo como estritamente instrumental.

Lidar diretamente com a construção dos documentos curriculares de Arte da Reme, tendo a BNCC como ponto de partida, tornou-se para mim, além de enriquecimento profissional, uma lição importante. Muito do corpo que almejamos poderia ser garantido na elaboração de tais documentos, pois eles não tomam forma sozinhos, não surgem do dia para noite, mas são resultados de políticas públicas, elaboradas por vários (nem sempre diversos) sujeitos. Tais documentos são sim, um campo de relações de poder e influenciam diretamente a vida de muitos indivíduos, sejam eles professores, coordenadores, alunos, pais de alunos etc.

Uma responsabilidade que me dei conta a medida que procurava desesperadamente brechas que permitissem que fossem elaboradas diretrizes que resguardassem, minimamente, a Arte, o Teatro e a Dança, como essenciais aos sujeitos, como conhecimentos que, antes de qualquer teoria e técnica, estruturam-se a partir de vidas, experiências, culturas e pessoas (dentre diversos outros elementos), e que devem ser normatizados, de modo a permitir que vidas, experiências, culturas e pessoas, configurem-se com o mínimo de dignidade, a partir de suas narrativas de existência.

Assim, chegamos ao terceiro capítulo deste trabalho, em que foram entrevistados cinco professores de Artes Cênicas da Reme, que, em uma entrevista narrativa realizada individualmente, teceram suas histórias e pensamentos acerca das experiências, percepções e reflexões sobre a lida com o corpo no cotidiano escolar. A partir de suas narrativas foi possível delimitar com mais precisão os (des)entendimentos do corpo no processo educativo já que, em suma, suas narrativas contam sobre o enfrentamento e lida do corpo em seu *status quo*, contra o corpo ideal encontrado em seus horizontes de docentes que ministram um componente curricular que trabalha, essencialmente, com o corpo e o sujeito (Arte/Artes Cênicas).

A partir das entrevistas confirma-se a hipótese das Artes Cênicas (Teatro e Dança) como um dos componentes curriculares mais preteridos pelos (des)entendimentos do corpo, já que como dito, o corpo precede tais linguagens artísticas.

Acima de qualquer suporte teórico ou epistêmico que tais narrativas trouxeram, essas cinco presenças especiais, Miquella (2022), Márika (2022), Malenia (2022), Leneth (2022) e Radagon (2022), foram, acima de tudo, meus pares nesta investigação. Histórias e percepções que me mostraram o quanto, de fato, as questões que me moveram para dar início a essa

pesquisa, não eram algo que me afligia isoladamente, ou uma percepção minha, deslocada da realidade, mas sim, algo que pessoas que atuam na mesma área de conhecimento que eu, também conseguiram ver, perceber e sentir. Os encontros desses diversos corpos foram acolhedores e geradores de uma importante sensação de pertencimento. Esses encontros e essa constatação denunciam o quanto o trabalho com Arte/corpo/educação necessita de resiliência e resistência, práticas que têm muito mais força quando encontramos pares.

Para mim, produzir uma pesquisa, assim como produzir Arte, consiste em relacionar-se com uma sombra de insegurança. Ter uma formação inicial, na Educação Básica, estruturada nas dimensões estritamente racionais, levou-me a acreditar que só há valor científico aquilo que não foi dito por mim, que não foi experienciado por mim, e que eu só podia olhar pelo lado de “fora”, em uma análise “fria” racional, e provável dos fatos. As narrativas dos professores foram importantes e fundamentais na subversão dessa ideia, a figura da orientadora deste trabalho, já citada aqui como Salvador (2021), pois se não fosse o recolhimento de razões e teorias, tais sombras não estariam minimamente iluminadas<sup>28</sup>.

E, por fim, confirmadas as hipóteses levantadas na pesquisa, é neste último capítulo que foi elaborada uma proposta de intervenção nas unidades escolares do município de Campo Grande, que se divide em três fases e um epílogo, e se propõem a traçar possibilidades e caminhos para tanger o corpo na educação contra o pensamento filosófico ocidental/racionalista/instrumental. Para isso, considerando o corpo em suas diversas dimensões – a partir da ótica fenomenológica que metodologicamente configura-se essa pesquisa – é proposto nesta intervenção, um novo modo de perceber e entender o corpo no processo educativo.

Assim, é importante ressaltarmos que a proposta de intervenção aqui apresentada, pode soar ambiciosa. Contudo, sabemos que não estamos mudando efetivamente e determinadamente o corpo na educação por meio dela, mas nossa intenção ao propor tais ações é um vislumbre de reflexões e possibilidades de realocar o corpo na educação, em prol das Artes Cênicas, da educação em si e, principalmente, buscando ações que joguem a favor dos sujeitos educandos e educadores. Nos propomos, portanto, a plantar sementes que possam ser transformadoras dos pensamentos e das realidades opressoras instaladas na educação e nos sujeitos.

É preciso que o corpo seja realocado, da Educação Infantil às graduações. É preciso pensar e agir o corpo na formação inicial dos sujeitos (independente da etapa da educação), fora

---

<sup>28</sup> Obrigado!

do caráter instrumental e racionalista limitante que impera nele. Dessa forma, todos os professores, de todas as etapas e todos os agentes educacionais, têm papel fundamental nisso, em buscar outras epistemologias, outras lentes para enxergar e lidar com a realidade, e que permitam que narrativas outras apareçam e tenham seu lugar na construção da realidade, configurando-se fora das dimensões de poderes coercitivos e opressores.

Ao mesmo tempo que elaboro esta pesquisa no campo da argumentação – da ciência, das epistemes, enquanto, de fato, argumento para eu estar munido no cotidiano do meu trabalho – realizo também um despir, de muitos dos meus conceitos, verdades e convicções. Dispo-me aqui de muito do que me constituía como sujeito. Sempre ouvi muito de alguns dos meus diretores de Teatro que não adianta nada entrar em um processo de criação cênica com a “xícara cheia”, que é preciso um certo espaço no recipiente, para que outros possam compartilhar comigo seus “cafés”. Ao mesmo tempo, também não posso estar com a “xícara vazia”, também é necessário que eu traga “café” para compartilhar.

Diante dessas considerações, penso que o meu corpo, ao ser olhado fenomenologicamente, ganha uma dimensão de extrema complexidade, e tenho consciência de que ainda faço muitas perguntas sem respostas ao longo deste texto. Porém, assumo que ainda há muito “café” a ser degustado e servido por mim e por outros. Com esta pesquisa eu me assumo em uma dimensão de extrema complexidade e as perguntas que ainda se insinuam muito em mim, em meu corpo, em um estado de devir constante, ainda me movem para relacionar-me mais profundamente nos lugares que habito e, assim, dar continuidade a tudo o que sou, superando velhas angústias e dúvidas, e me encontrando com novas, que no devir constante, também viram a ser meu corpo.

## 5 REFERÊNCIAS

- ABRAMOVIC, M. **A arte de desafiar os próprios limites**. 2015. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/marina-abramovic/>. Acesso em: 10 set. 2020.
- ADORNO, T. **Educação-para quê?** In: ADORNO, T. Educação e Emancipação. Paz e Terra, s/d.
- ALVARENGA, R. Nietzsche e o corpo. **Estudos Nietzsche**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 423-428, dez. 2010.
- ARAÚJO, V. P. C. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **Reae - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 6, n. 3, p. 29-39, dez. 2018. Disponível em: [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/5341](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5341). Acesso em: 8 set. 2020.
- BARRENECHEA, M. A. Nietzsche: Corpo e Subjetividade. **O Percevejo Online: Periódico do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 1-18, dez. 2011.
- BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.
- BESSA-OLIVEIRA, M. A. **Ensino das Artes X Estudos Culturais: para além dos muros da escola**. São Carlos: Pedro e João editores, 2010.
- BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de setembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 set. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>. Acesso em: 22 dez. 2021.
- CAMPO GRANDE (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino do 1º ao 9º**. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2008.
- CAMPO GRANDE (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Referencial curricular da Rede Municipal de Ensino – Linguagens** (versão preliminar). Campo Grande: Secretaria

Municipal de Educação, 2020. Disponível em:  
[https://drive.google.com/file/d/1KliCg1pfKWwEtsPEw\\_xfrFG5Oj1w5tEU/view](https://drive.google.com/file/d/1KliCg1pfKWwEtsPEw_xfrFG5Oj1w5tEU/view). Acesso em:  
7 jul. 2020.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**: Emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

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

DUARTE JUNIOR, J. F. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

DUARTE JUNIOR, J. F. **O Sentido dos Sentidos**: a educação (do) sensível. Tese (Doutorado em Educação\_ – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253464>. Acesso em: 8 ago. 2019.

FARAH, M. H. S. O corpo na escola: mapeamentos necessários. **Paidéia**, São Paulo, v. 20, n. 47, p. 401-410, set./dez 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/i/2010.v20n47/>. Acesso em: 24 dez. 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em:  
<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/14.-Pol%C3%ADtica-e-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados (Coleção Leituras do Corpo). Edição do Kindle, 2013.

HERRERA, M.; FERNANDES, U. **Jogos e Brincadeiras na Cultura Kalapalo**. São Paulo: SESC, 2010

HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

KASTRUP, V. Aprendizagem, Arte e Invenção. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, 2001.

LE GOFF, J.; TRUONG, N. **Uma história do corpo na Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 8. reimpr. São Paulo: EPU, 2004.

MARCOS, P. **Homenagem ao dia do Ator**. SATED -SP, 1986/2006. Disponível em:  
<https://www.satedsp.org.br/2016/08/19/texto-de-plinio-marcos-homenagem-ao-dia-do>



## APÊNDICE A – Roteiro da entrevista narrativa

Segundo Sousa e Cabral (2015, p. 154), a técnica de pesquisa, a partir de entrevista narrativa é de cunho qualitativa, denominada não estruturada. Segundo os autores, tal modelo contrapõe-se ao tradicional “pergunta-resposta” que tem por característica ordenar as perguntas e as fazer a partir do vocabulário do entrevistador. As entrevistas narrativas deste projeto seguiram as fases principais da entrevista narrativa de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 97 apud SOUSA; CABRAL, 2015, p. 154), que seguem na tabela abaixo:

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo (leitura de documentos, notas relatos, etc.); Formulação de questões exmanentes (aquelas que refletem intenções do pesquisador, suas formulações e linguagens. As questões exmanentes distinguem-se das imanentes (temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração [...]).
1 Iniciação	Formulação do tópico inicial para a narração; Emprego de auxílios visuais (dispositivos da memória fotografias, objetos, imagens e outros).
2 Narração central	Não interromper; Somente encorajamento não verbal para continuar a narração; Esperar para os sinais de finalização (coda).
3 Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”; Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo “por quê?”
4 Fala conclusiva	Parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo “por quê?”; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Fases principais da Entrevista Narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 97 apud SOUSA; CABRAL, 2015).

### Roteiro da entrevista narrativa – Professores/as

**Preparação** – formulação de questões exmanentes:

- Como tem sido a experiência como professor de Artes Cênicas no componente curricular de Arte?
- Como você compreende o corpo no seu componente curricular?
- O que você sente com os alunos em relação ao trabalho com o corpo?
- Como você compreende a percepção da instituição escolar em relação ao corpo nos processos educativos?

- As concepções de corpo na educação, da comunidade escolar, gestores, e coordenadores influenciam no trabalho do docente de Artes Cênicas?
- Quais foram os atravessamentos que o contexto pandêmico trouxe para o corpo na sua prática docente?

### **1) Iniciação**

- Explicar os propósitos da pesquisa: problema central, tema e objetivos.
- Pedir permissão para gravar a entrevista.
- Explicar como vai ocorrer a entrevista narrativa: tópico inicial, narração sem interrupções, questionamentos, conclusão.
- Introduzir o tópico central que desencadeará o processo de narração: fazer um comentário para estimular o início da narrativa do participante. O comentário será sobre a relevância do corpo para o ensino das Artes Cênicas. Tema abrangente que compreende a formação profissional do docente.

### **2) Narração central**

Narrativa do participante, sem interrupções. O entrevistador não fará nenhum comentário, e tomará notas ocasionais para perguntas posteriores.

### **3) Fase de perguntas**

Depois que o participante finalizar a narrativa central, o entrevistador fará perguntas. Tal fase consiste em traduzir as questões exmanentes para imanentes, empregando a linguagem utilizada pelo participante complementando sua própria narrativa.

### **4) Fase conclusiva**

Desligar a gravação, deixando que naturalmente a conversa seja concluída. Em seguida, após finalizar a entrevista, o entrevistador realizará anotações pertinentes a conversa informal, além de observações e suas impressões sobre a entrevista.

## **Roteiro da entrevista narrativa – Coordenadores/as e Diretores/as**

### **Preparação** – formulação de questões exmanentes:

- Como tem sido a experiência da instituição com os professores de Artes Cênicas no componente curricular de Arte?
- Como você compreende o corpo no seu componente curricular de formação?
- O que você sente com os alunos em relação ao trabalho com o corpo?
- Como você compreende a percepção da instituição escolar em relação ao corpo nos processos educativos?
- As concepções de corpo na educação, de forma geral, influenciam de alguma forma no educativo da unidade escolar?

### **1) Iniciação**

- Explicar os propósitos da pesquisa: problema central, tema e objetivos.
- Pedir permissão para gravar a entrevista.
- Explicar como vai ocorrer a entrevista narrativa: tópico inicial, narração sem interrupções, questionamentos, conclusão.
- Introduzir o tópico central que irá desencadear o processo de narração: fazer um comentário para estimular o início da narrativa do participante. O comentário será sobre a relevância do corpo para o ensino das Artes Cênicas. Tema abrangente que compreende a formação profissional do docente.

### **2) Narração central**

Narrativa do participante, sem interrupções. O entrevistador não fará nenhum comentário, e tomará notas ocasionais para perguntas posteriores.

### **3) Fase de perguntas**

Depois que o participante finalizar a narrativa central, o entrevistador fará perguntas. Tal fase consiste em traduzir as questões exmanentes para imanentes, empregando a linguagem utilizada pelo participante complementando sua própria narrativa.

#### 4) Fase conclusiva

Desligar a gravação, deixando que naturalmente a conversa seja concluída. Em seguida, após finalizar a entrevista, o entrevistador realizará anotações pertinentes a conversa informal, além de observações e suas impressões sobre a entrevista.

### REFERÊNCIAS

SOUZA, M. G. S.; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/download/149/102>. Acesso em: 1 dez. 2020.

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE  
(PROFESSORES/AS COORDENADORES/AS– GESTORES/AS)  
(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)**

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar, voluntariamente, da pesquisa empírica de caráter qualitativo intitulada **Artes Cênicas na Escola: Os (Des)entendimentos do Corpo na Educação**, sob a responsabilidade do aluno regular do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UEMS, Douglas de Oliveira Caetano, e orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Di Donato Salvador Santinho. O objetivo da pesquisa, é a partir da compreensão do corpo em uma perspectiva fenomenológica, identificar como a instituição escolar, compreende o corpo enquanto agente político, de sensibilidade, de estesia, experiência e de conhecimento na educação. Buscamos por meio desta pesquisa identificar as concepções de corpo na educação que influem na compreensão das Artes Cênicas (Teatro e Dança) no componente curricular de Arte. A pesquisa se dará a partir de entrevistas com professores de Artes Cênicas que atuam na Rede Municipal de Ensino, coordenadores e gestores, assim como revisões bibliográficas, estudos de campo e análises documentais.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista narrativa de caráter oral a ser gravada em áudio para posterior transcrição. Se o(a) Sr.(a) aceitar participar, contribuirá para a discussão acerca do corpo e dos desafios existentes no trabalho do professor de Teatro e Dança, e ajudará no fortalecimento do trabalho docente. No momento da entrevista o(a) Sr.(a) poderá relatar as experiências de sua prática docente, ou gestora, tendo liberdade para falar sobre suas concepções, problemas e dificuldades que enfrenta como professor(a) de Artes Cênicas, coordenador(a) pedagógico, ou diretor(a) escolar, no que tange o corpo enquanto agente de conhecimento da área das Artes Cênicas e/ou, em linhas gerais, para a educação. O andamento da entrevista se dará conforme seu próprio interesse em falar e contar histórias oriundas de seu trabalho e, por fim, se dará a partir de um questionário determinado pelo pesquisador. O(a) Sr.(a) terá toda liberdade e flexibilidade para relatar o que achar mais relevante em relação aos desafios existentes em sua prática docente e ao entendimento do corpo nos processos educativos das Artes Cênicas, e da educação em geral.

**1. Riscos:** toda pesquisa com seres humanos envolve riscos de tipos e gradações variadas. Os riscos da presente pesquisa são mínimos e estão relacionados ao desconforto do(a) participante em ser entrevistado(a) e ao cansaço físico e mental que o(a) participante poderá sentir, caso a entrevista seja longa. Procuraremos atenuar tais riscos reforçando os objetivos da pesquisa e permitindo que a narrativa do(a) participante siga seu curso natural, sem interferências e pelo tempo que o(a) participante achar necessário. Um intervalo durante a entrevista poderá ocorrer caso o(a) participante solicite. As transcrições da entrevista serão disponibilizadas ao(a) participante, que poderá livremente solicitar a exclusão ou modificação de trechos ou mesmo de toda a entrevista.

**2. Benefícios:** esperamos que esta pesquisa possa contribuir para o fortalecimento do trabalho do professor de Arte e melhoria do ensino de Teatro e Dança na Educação Básica por meio do enfrentamento e superação dos desafios existentes. Pesquisar a realidade do ensino de Arte (Teatro e Dança) na Educação Básica no que se refere aos entendimentos dos docentes e da comunidade escolar em relação ao corpo nos processos educacionais, é reconhecer e aprimorar importância do corpo para o componente curricular e para escolar em geral.

**3. Garantia de Acesso ao protocolo de Pesquisa:** em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo o(a) Sr.(a) terá acesso ao pesquisador e à orientadora para esclarecimento de eventuais dúvidas. O pesquisador, Douglas de Oliveira Caetano, estará disponível pelo telefone (067) 99164-1003, *e-mail* [douglascaetano@gmail.com](mailto:douglascaetano@gmail.com). A orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Di Donato Salvador Santinho, poderá ser contatada pelo telefone (67) 98208-7800, *e-mail* [gabrieladdsalsalvador@gmail.com](mailto:gabrieladdsalsalvador@gmail.com). Em caso de dúvida sobre os seus direitos como participante da pesquisa, favor entrar em contato com o Comitê de Ética da UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul) pelo telefone (67) 3902-2699 ou e-mail [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br).

**4. Garantia de Liberdade:** é garantida ao(a) participante a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

**5. Garantia de Confidencialidade:** será mantido o sigilo e privacidade do(a) participante durante todas as etapas da pesquisa.

**6. Garantia de acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** o(a) participante terá acesso ao andamento da pesquisa sempre que achar necessário. Também é garantido que o(a) participante tenha acesso às etapas que ocorrerem após o encerramento da pesquisa, como participação em encontros e formação continuada relacionadas à pesquisa.

**7. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações:** não haverá nenhuma despesa financeira ao(a) participante em qualquer etapa da pesquisa, como também não haverá compensações financeiras e de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação na pesquisa. Caso haja alguma despesa adicional, ela será integralmente inserida no orçamento da pesquisa, sob a responsabilidade do pesquisador.

**8. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos:** há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

**9. Garantia de recebimento de uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE:** o presente TCLE contendo três páginas numeradas será rubricado em todas as suas páginas e assinado em sua última página pelo pesquisadora e pelo(a) participante em duas vias. Uma via será entregue ao(a) participante e outra ficará de posse do pesquisador, conforme orientações do item IV, 3.f, IV.5.d, da Resolução nº 466/2012.

Eu, \_\_\_\_\_,  
declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado(a) a respeito do protocolo da pesquisa em estudo e que li as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido composto por três páginas, que deverá ser rubricado em todas as suas páginas e assinado na última página em duas vias. Concordo em participar da pesquisa **Artes Cênicas na Escola: Os (Des)entendimentos do Corpo na Educação**, por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pelo pesquisador Douglas de Oliveira Caetano. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim, os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os riscos e benefícios, garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto à minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e conceder entrevista.

**Campo Grande/MS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.**

---

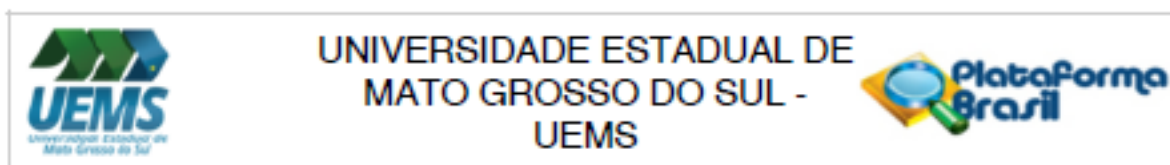
**Douglas de Oliveira Caetano**  
**Telefone para contato:** (67) 99164-1003  
**E-mail:** [douglascaetano@gmail.com](mailto:douglascaetano@gmail.com)

---

**Assinatura do(a) Participante**

**Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS**  
**Fone:** 3902-2699 – **E-mail:** [conselhodeetica@uems.br](mailto:conselhodeetica@uems.br)  
**Endereço:** Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, bairro Aeroporto Dourados/MS, Bloco B, 1º piso.

## ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Titulo da Pesquisa:** ARTES CÊNICAS NA ESCOLA: OS (DES) ENTENDIMENTOS DO CORPO NA EDUCAÇÃO

**Pesquisador:** DOUGLAS DE OLIVEIRA GAETANO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 40000020.2.0000.8030

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.580.257

#### Apresentação do Projeto:

Este projeto propõem uma abordagem de pesquisa qualitativa onde busca identificar como a instituição escolar (des) entende o corpo enquanto agente político, de sensibilidade, experiência e conhecimento na educação formal. O projeto busca uma reflexão sobre a compreensão do corpo enquanto fenômeno, verificando onde essa compreensão pode afetar o ensino do Teatro e da Dança na educação formal. Assim, a partir de uma perspectiva fenomenológica, são previstas na metodologia deste projeto, revisões de literatura, pesquisas documentais, entrevistas narrativas com profissionais da escola, análise de dados, análise de documentos nacionais que tratam do ensino do Teatro e da Dança, e a elaboração de uma proposta de intervenção com professores da rede básica de ensino. A pesquisa abordará autores que propõe um olhar crítico sobre o corpo, sobre o Teatro e sobre a Dança na educação, especificamente na perspectiva de corpo e da ciência fenomenológica promulgada por Maurice Merleau-Ponty.

Desse modo são levantadas hipóteses, indagações e problemáticas que rondam o corpo na educação, de modo a buscar apontar questões acerca do assunto pertinentes e relevantes cientificamente os interessados pelas Artes Cênicas e profissionais da área que atuam na educação básica.

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 79.804-970

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3902-2699

E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 4.569.257

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo primário:

Ao pensarmos na presença e nas problemáticas das Artes Cênicas na educação formal, enquanto componente das diretrizes curriculares, existe um elemento fundamental que necessita ser abordado em toda sua complexidade para a compreensão de tal linguagem na educação: o corpo. Este projeto de pesquisa, busca a partir da compreensão do corpo na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty (2001), identificar como a instituição escolar, (des) entende o corpo enquanto agente político, de sensibilidade, de estesia, experiência e de conhecimento na educação.

##### Objetivo Secundário:

Identificar as concepções de corpo na educação que dificultam as Artes Cênicas (Teatro e Dança) serem valorizadas, compreendidas, e desenvolvidas em toda sua potencialidade, a partir de entrevistas com professores de artes cênicas que atuam na rede municipal de ensino, revisões bibliográficas, estudos de campo, e análises documentais.

Analisar documentos nacionais de currículo no que tange as Artes Cênicas, identificando através destes indícios das concepções de educação do estado, identificando o quanto tais documentos e concepções tem relação com os entendimentos de corpo e Arte na escola.

Identificar historicamente as bases e atravessamentos que estruturam e influenciam a compreensão do papel do corpo enquanto agente de conhecimentos na educação e nos processos de escolarização.

Apresentar as Artes Cênicas (Teatro e Dança) como disciplinas centrais para a subversão e elaboração da ideia de corpo enquanto fenômeno e agente de conhecimento na instituição escolar.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

##### Riscos:

Os riscos da presente estão relacionados ao desconforto do(a) participante em ser entrevistado(a) e ao cansaço físico e mental que o(a) participante poderá sentir caso a entrevista seja longa. Procuraremos atenuar tais riscos reforçando os objetivos da pesquisa e permitindo que a narrativa do(a) participante siga seu curso natural, sem interferências e pelo tempo que o(a) participante achar necessário. Um intervalo durante a entrevista poderá ocorrer caso o(a) participante solicite.

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 79.804-970

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3902-2699

E-mail: cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MATO GROSSO DO SUL -  
UEMS



Continuação do Parecer: 4.589.257

As transcrições da entrevista serão disponibilizadas ao(a) participante, que poderá livremente solicitar a exclusão ou modificação de trechos ou mesmo de toda a entrevista.

**Benefícios:**

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para o fortalecimento do trabalho do professor de arte e melhoria do ensino de teatro e dança na educação básica por meio do enfrentamento e superação dos desafios existentes. Pesquisar a realidade do ensino de arte (teatro e dança) na educação básica no que tange os entendimentos dos docentes e da comunidade escolar em relação ao corpo nos processos educacionais, é reconhecer e aprimorar importância do corpo para o componente curricular e para escolar em geral.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa adequada, bem estrutura, com método claro e objetivo.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

As pendências citadas no parecer anterior foi atendida, sendo assim a FOLHA DE ROSTA esta adequada, assinada e preenchida em todos os campos obrigatórios.

Declaração institucional, apresentada de forma adequada.

Termos de consentimento esta de acordo com as normas vigentes no país.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Diante do exposto, o GESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2010, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela **APROVAÇÃO** em virtude do(a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior.

Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

\* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

\*\* O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970  
 UF: MS Município: DOURADOS  
 Telefone: (67)3902-2099 E-mail: cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MATO GROSSO DO SUL -  
UEMS



Continuação do Parecer: 4.589.257

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1001857.pdf	02/03/2021 13:32:17		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa_douglas.pdf	02/03/2021 13:30:11	DOUGLAS DE OLIVEIRA CAETANO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinada_douglas.pdf	02/03/2021 13:26:50	DOUGLAS DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	roteiros_entrevistas_narrativas_douglas.pdf	15/12/2020 15:30:13	DOUGLAS DE OLIVEIRA	Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TGLEplataforma_douglas.pdf	15/12/2020 15:34:41	DOUGLAS DE OLIVEIRA CAETANO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_semed_douglas.pdf	15/12/2020 09:42:02	DOUGLAS DE OLIVEIRA CAETANO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 13 de Março de 2021

Assinado por:

Fabiana Perez Rodrigues Bergamaschi  
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx.351

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 79.804-970

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (07)3002-2000

E-mail: cesh@uems.br