

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**O CORPO VIVIDO E A DANÇA: POSSIBILIDADE DE RE-
SIGNIFICAÇÃO DA CORPOREIDADE NA ESCOLA**

FLORIANÓPOLIS

2011

LARISE PICCININI

O CORPO VIVIDO E A DANÇA: POSSIBILIDADE DE RE-SIGNIFICAÇÃO DA CORPOREIDADE NA ESCOLA

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção de grau de mestre em Educação Física, na linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Orientadora: Dra. Maria do Carmo Oliveira Saraiva

FLORIANÓPOLIS

2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

A DISSERTAÇÃO: O Corpo Vivido e a Dança: Possibilidade de Re-significação da Corporeidade na Escola

Elaborada por LARISE PICCININI e aprovada em ___/___/___ por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**, na área Teoria e Prática Pedagógica.

Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo
Coordenador do Mestrado em Educação Física

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Maria do Carmo Saraiva (orientadora) UFSC

Prof^ª. Dra. Rosicler Terezinha Goedert – UFPR

Prof. Dr. Elenor Kunz – UFSC

Prof. Dr. Jaison Bassani – DEF/UFSC (Suplente)

AGRADECIMENTOS...

...Primeiramente a *Deus* e a *Santa Paulina*, pelas bênçãos.

...Ao meu anjinho *Frantiesco* que veio ao mundo para iluminar a minha vida.

...Ao meu esposo *Flavio*, pelo apoio e incentivo. Nos momentos mais difíceis me animou a continuar a caminhada. Sem você nada disso seria possível.

...À minha família por acreditar em mim, e estarem sempre dispostos a me ajudar em todos os sentidos, especialmente a minha mãe *Nina*, minhas irmãs *Danda* e *Luzi* que me apoiaram nos momentos mais difíceis e cuidaram do meu filho, ao meu irmão *Lean* por me ajudar no trabalho e ao meu pai *Piti* obrigado por tudo.

...Aos meus colegas de mestrado, pela troca de conhecimento e convivência nas aulas, especialmente à *Verônica* que foi uma amiga, obrigada pelo apoio durante todo esse período.

...À minha amiga *Inês* pelas valiosas contribuições.

...A todos os(as) professores do mestrado que contribuíram a sua maneira para a construção desse trabalho, especialmente o professor *Elenor Kunz* e a professora *Rosicler Terezinha Goedert*, pelas importantes contribuições para esse trabalho progredir.

...À minha orientadora, *Maria do Carmo* por seus ensinamentos, sua dedicação, carinho e paciência...

...À *Maria do Carmo* e *Elenor Kunz* que me ensinaram mais do que conhecimentos para o trabalho, mostraram-me o valor da *humanidade*, me apoiando no momento em que mais precisei.

...À *CAPES* pelo apoio financeiro recebido.

RESUMO

Este estudo bibliográfico tem como objetivo compreender a dança como possibilidade de re-significação da corporeidade dos adolescentes nas aulas de Educação Física. Para tanto, a investigação promoveu reflexões sobre: a influência das imagens de corpo-espetáculo e consumo veiculado pela mídia, na formação dos(das) jovens na fase da adolescência e a concepção e significação corporal daí geradas. O principal referencial teórico-metodológico da pesquisa se fundamenta na Fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), que possibilita reflexões sobre a corporeidade e permite apontar elementos para uma intervenção pedagógica em dança no âmbito da Educação Física escolar, considerando o ser humano na sua totalidade, corporalmente vivido em relação ao mundo. Também permite pensar e perceber com maior sensibilidade as questões colocadas neste estudo, especialmente porque os questionamentos pertinentes ao estudo partiram do “mundo vivido” (como educadora). O procedimento básico da pesquisa foi buscar a contribuição de diversos autores para a construção do corpo teórico da pesquisa que se fundamentou em três eixos norteadores: a concepção de corpo e corporeidade marcada pelo dualismo histórico desde as ideias dos primeiros filósofos até a concepção de corpo utilitário na contemporaneidade influenciada pela mídia; as manifestações da adolescência e a educação do corpo no ambiente escolar, orientada por estudos sobre a adolescência compreendidos nos aspectos físicos, psicológicos, sócio-culturais e reflexões sobre a educação do corpo como (re) produção ou superação da cultura midiática; e da dança como espaço de vivências/experiências nas aulas de Educação Física, que possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, expressividade e da capacidade de diálogo do corpo com o mundo, ou seja, a re-significação da corporeidade dos(as) jovens e sua consciência como sujeito-no-mundo. As reflexões sobre a dança discutidas nesse trabalho buscam compreender um conceito de educação pela dança e sua possibilidade concreta de se educar, estabelecendo um diálogo entre corporeidade e estética. Essas reflexões percorrem as ideias de Saraiva-Kunz (2003), e Porpino (2006), ambas defendem a dança no contexto educacional como possibilidade expressiva e estética, que possibilita a materialização da sensibilidade humana.

Palavras-chave: Corporeidade; Adolescência; Dança na Educação Física Escolar.

ABSTRACT

This bibliographical study aims to understand the dance as the possibility of re-signification of corporeity of adolescents in physical education classes. Therefore, the research promoted reflections on the influence of body-image spectacle and consumption by the media, the formation of (the) young people in adolescence and the conception and meaning body then created. The main theoretical and methodological research is based on the phenomenology of Merleau-Ponty (1999), that enable reflection about corporeity and allows point elements to an educational intervention in dance within physical education, considering the human being in its entirety bodily lived over the world, also allows us to think and perceive with greater sensitivity to matters raised in this study, especially because the questions pertinent to the study departed from the "lived world" (as educators). The basic procedure of the research was to find the contribution of the various authors in the construction of the theoretical research that was based on three guiding principles: the conception of body and corporeity marked by Dualism of history since the ideas of the first philosophers to the concept of utility in the contemporary body influenced by the media, demonstrations and education of teenage body in the school environment, guided by studies on adolescence included in physical, psychological, socio-cultural and reflections on the education of the body as (re) production or exceed the media culture, and dance as a place of experiences and experiences in physical education classes, which enables the development of sensitivity, expressiveness and ability to dialogue with the world body, the redefinition of the corporeity of (the) young people and their consciousness as subject-the-world. Reflections about the dance discussed in this paper seek to understand a concept of education for dance and his actual opportunity to educate themselves, establishing a dialogue between corporeity and aesthetics. These thoughts to go around the ideas of Saraiva-Kunz (2003), and Porpino (2006), both defend the dance in educational opportunity as expressive and aesthetic, that allows the realization of human sensitivity.

Keywords: Corporeity; Adolescence; Dance in Physical Education.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	25
1.1	A ESCOLHA PELA PESQUISA TEÓRICA.....	25
1.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	26
1.3	O REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA.....	27
2	DO CORPO UTILITÁRIO A CORPOREIDADE.....	29
2.1	A CONCEPÇÃO UTILITÁRIA DO CORPO - UMA HISTÓRIA A DESVENDAR.....	29
2.1.1	Corpo e Natureza: da harmonia à fragmentação.....	31
2.1.2	Revolução Industrial e Avanço científico: O corpo como instrumento de produtividade.....	36
2.1.3	A Globalização e a Era do Corpo-Imagem Espetáculo... ..	39
2.2	CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADE DE UM CORPO-PRÓPRIO.....	42
2.3	NOS PASSOS DA FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY: DA CORPOREIDADE PARA A DANÇA.....	46
3	A EDUCAÇÃO DA CORPOREIDADE: UM OLHAR PARA A ADOLESCÊNCIA.....	53
3.1	A ESCOLA E A EDUCAÇÃO FÍSICA: SUPERAÇÃO OU (RE) PRODUÇÃO DA CULTURA.....	53
3.2	ADOLESCENTE E CONTEMPORANEIDADE: OS APELOS DA CULTURA NO CULTO AO CORPO.....	61
3.3	A ESCOLA E OS TABUS DO CORPO E DO MOVIMENTO.....	69
4	A DANÇA COMO POSSIBILIDADE DE UM CORPO-PRÓPRIO.....	77
4.1	A DANÇA COMO PRÁTICA CORPORAL NA ESCOLA.....	77
4.2	A DANÇA E AS CULTURAS JOVENS.....	82
4.3	A DANÇA COMO POSSIBILIDADE DE RE-SIGNIFICAR A CORPOREIDADE NA ESCOLA.....	87
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
	REFERÊNCIAS.....	101

INTRODUÇÃO

Este estudo teve como objetivo compreender a Dança como experiência significativa de movimento na Educação Física escolar e suas possibilidades de re-significar a corporeidade dos escolares na fase da adolescência na contemporaneidade, articulando reflexões sobre as concepções de corpo na ação educativa contemporânea.

Na discussão do problema em estudo, busquei uma leitura da realidade contemporânea escolar. O olhar que lanço para a adolescência e para a dança como pesquisadora foi desperto na vontade de unir os estudos com a minha caminhada como educadora¹.

Esse percurso despertou-me reflexões e vários questionamentos sobre a necessidade de uma educação do movimento em dança, na perspectiva de significação e conscientização do movimento, apontando possibilidades de re-significar a corporeidade com jovens que estão vivenciando a fase da adolescência². Pois entendo que a dança como experiência sensível, embora desvalorizada no âmbito escolar, em relação à racionalidade – que é marcada pela concepção dualística do ser humano, historicamente construída em nossa cultura –, é capaz de possibilitar uma vivência da corporeidade pelos seres humanos.

Em minha caminhada como educadora, professora de dança, coreógrafa e professora de Educação Física, tanto na rede pública como na rede privada de ensino, as referências de minhas reflexões e questionamentos estiveram pautadas sobre a corporeidade e a dança com os(as) adolescentes. Esse trabalho me instigou a olhar para a adolescência na tentativa de compreendê-la nos aspectos biológicos, psicológicos e socioculturais, porque minha compreensão de ser humano sempre se voltou para uma perspectiva de totalidade³, acreditando e

¹ Nos anos de 2001 a 2008, trilhando experiências com a dança escolar, especialmente com adolescentes, na rede pública e privada de ensino do Município de Chapecó.

² Segundo Olteiral (1994) a adolescência é composta por três etapas: a adolescência inicial que compreende a faixa etária dos dez aos quatorze anos, caracterizada pelas transformações corporais e psicológicas; a adolescência média, dos quatorze aos dezesseis/dezessete anos que tem como característica as questões relacionadas à sexualidade; e a adolescência final, dos dezesseis/dezessete a vinte anos, caracterizada por várias questões importantes como o estabelecimento de novos vínculos com os pais, aceitação do novo corpo e a questão profissional. No entanto, o próprio autor afirma que o início e o fim de cada etapa não são muito precisos, pois ocorrem “flutuações” nos progressos e regressos. Definindo a separação por idade como arbitrária, já que é possível perceber adolescentes antes dos dez anos e depois dos vinte anos.

³ Segundo Santin (1987) o sentido de totalidade se fundamenta no pensamento antropológico e filosófico que compreende o ser humano como totalidade e unidade indivisível, que age e

percebendo no dia a dia com os(as) alunos(as) que o conhecimento se constrói corporalmente⁴. Também fui instigada por perceber a importância do contexto sócio-cultural dos(as) adolescentes, embora eles(as) manifestassem algumas características peculiares que se identificam na fase da adolescência independente do meio que vivem. Assim, como afirmam Aberastury e Knobel (1981, p. 25): “O elemento sócio-cultural influi nas manifestações da adolescência, mas também temos que considerar que atrás dessa expressão sócio-cultural existe um embasamento psicobiológico que lhe dá características universais”.

Todavia, é no contexto sócio-cultural que nos centramos para pensar a adolescência e a juventude que se forma, imersa, tal como todos os demais, em uma sociedade submetida à cultura do consumismo, que se funda na produção de fetiches, definidos por Chauí (apud BUCCI e KEHL, 2004 p.10), como as mercadorias, que “parecem ter vida própria, personificam-se, enquanto os indivíduos que as produziram tornam-se peças de uma engrenagem produtiva, coisificam-se e relacionam-se entre si como mercadorias que produzem mercadorias”. Nesse contexto, a cultura se funda na valorização da aparência e na padronização das imagens de corpo, gerando uma uniformidade, na qual o ser humano sente necessidade de participar, para ser aceito pela maioria; corpo, movimento, sensações corporais assumem o papel de fetiche, por meio do espetáculo-consumo, porque, então, é mercadoria que domina e explora as relações humanas: o fetiche do corpo se traduz como o poder que o corpo tem, ou obtém, como objeto de desejo⁵.

Essa cultura do consumismo se reproduz no contexto escolar também, quando não relaciona os conteúdos com a realidade dos

vivência sua experiência em relação a si, aos outros e ao mundo sem cisões, mas como um todo.

⁴ Na minha caminhada como professora e também como coordenação pedagógica de projetos foram propostas algumas possibilidades de intervenções pedagógicas, algumas vezes interdisciplinares, que oportunizaram descobertas, criações e construções do conhecimento por meio de atividades corporais, as quais envolviam os sentidos de visualizar, tocar, ouvir, sentir, proporcionando trocas de conhecimento entre os alunos(as) participantes da atividade. Esta perspectiva será desenvolvida no decorrer do trabalho por meio dos pressupostos teóricos estudados.

⁵ De acordo com a visão da psicanalista Maria Rita Kehl em seu texto *Fetichismo*, o fetiche representa o poder que se atribui ao corpo como objeto de desejo simbólico, obsessão pelo objeto como fantasia de realização; no texto, ela faz uma relação interessante sobre o conceito de fetiche por Marx (fetichismo da mercadoria que domina/explora as relações humanas) e de Freud (a felicidade alicerçada na fantasia do outro como ser completo). Ver *Videologias* de Bucci e Kehl (2004).

sujeitos envolvidos e não oportuniza reflexões sobre os fenômenos da contemporaneidade.

A televisão e a internet são, na atualidade, os meios de comunicação e de entretenimento mais efetivo entre os(as) jovens, nos quais se difunde a cultura corporal como espetáculo, a obsessão pela beleza e a uniformidade das imagens, sujeitando o corpo ao consumo.

Nesse sentido, em geral, a dança materializada pela mídia se manifesta como produto de mercado, influenciando a juventude a ter uma relação fetichizada com o seu corpo, difundindo danças sensuais ou eróticas em programas de auditório na TV, filmes, *vídeoclips*, vídeos nos *sites* através do *youtube*, etc., tal como também foi apontado em outras pesquisas (BERGERO, 2006; SARAIVA et al, 2007; ALVES, 2009; entre outros).

Por um lado, percebo o grande interesse da indústria do consumo pelo corpo jovem, e por outro, uma educação do corpo desenraizado de si, alienado, enfatizado na aparência, pronto para consumir. Os(as) jovens, nesse contexto, se tornam um dos alvos preferidos dos interesses lucrativos, seduzidos por meio de mensagens apelativas, dirigidas à emoção, que induzem ao consumismo, ao erotismo, a um mundo ilusório de prazer.

Com o seu grande poder persuasivo de imagens, de danças, linguagens, sons e referência ao gozo, ou seja, ao “aproveitar a vida aqui e agora”, a mídia exerce grande influência na subjetividade do(a) jovem, dificultando que o(a) mesmo(a) possa pensar e refletir sobre suas próprias opiniões e faça suas próprias escolhas, pois passa a pensar de maneira cada vez mais limitada, semelhante a da linguagem que as imagens lhe permitem. Dessa forma, fica difícil para o(a) jovem “perceber” o mundo em que vive estabelecendo reflexões acerca de sua existência. Portanto, há uma necessidade de se pensar a formação desses jovens já que: “na dimensão imaginária, a indústria do espetáculo se encarrega de retratar a juventude como a perfeita transposição do real para o domínio da imagem. Por isso, pensar a juventude é fundamental para entender os efeitos alienantes da sociedade do espetáculo” (KEHL, 2008, p.6).

Compreendo que as manifestações da adolescência se apresentam de forma conflituosa com conotação bem abrangente, portanto, não podemos reduzi-la a um conceito biológico, pois a fase compreende além de mudanças físicas (luto do corpo infantil), as psicológicas (luto pela identidade infantil) e sociais (lutos pelos pais infantis), conforme os estudos de Aberastury e Knobel (1981). Nessa fase, o(a) jovem está passando pela chamada “crise de identidade”, que

compreende um período crítico de definições do “eu”. Assim, questiono como o(a) jovem perceberá sua totalidade como ser no mundo, inserido em uma cultura fundamentada na aparência, que se reforça através dos meios de comunicação que, por meio da publicidade, utilizam as imagens de corpo e movimento vinculados aos prazeres do consumo, tal como os “corpos pós-modernos” que “têm que dar provas contínuas de que estão vivos, saudáveis, gozantes” (KEHL, 2008, p.14).

Dessa forma, tanto a indústria do consumo, quanto a mídia exercem forte influência na construção, tanto da concepção de corpo, como de dança, na educação dos(as) jovens. Exercem influência na concepção de corpo, ditando modas e padronizando corpos belos, fortes, perfeitos, delineando-os, também, com preconceitos que, “têm efeito estigmatizante e excludente”, como diz Ortega (2003, p.65), ao lembrar dos estereótipos atuais contra as pessoas que fogem do padrão estabelecidos pela cultura. Cultura na qual “a obsessão pelo corpo bronzeado, malhado, sarado e siliconado faz aumentar o preconceito e dificulta o confronto com o fracasso de não atingir esse ideal, como testemunham anorexias, bulimias, distimias e depressões” (ORTEGA, 2003, p. 65), males que atingem, especialmente, jovens e adolescentes.

Essa concepção de corpo utilitário ou corpo objeto⁶ se reproduz muitas vezes no cotidiano da escola⁷, tanto nas aulas de Educação Física como em outros espaços do ambiente escolar, por meio de algumas atitudes, que os(as) adolescentes manifestam em relação ao seu corpo, à sexualidade e em atividades corporais que geram conflito nas aulas.

Quanto ao corpo a padronização da beleza se manifesta, nas meninas, com preocupação excessiva com a beleza e a magreza, nos meninos, com o corpo forte e viril. Percebi no convívio junto aos adolescentes que o corpo e a aparência tornam-se muito importante nessa fase, portanto os cuidados com o corpo, algumas vezes exagerados e perigosos⁸, são preocupações presentes no cotidiano deles(as). Na escola, essa cultura de culto ao corpo e valor dado a aparência, faz com

⁶ Expressão para um corpo cultuado de acordo com as normas de beleza, saúde, etc., as quais podem ser interpretadas como regras práticas de um corpo treinado, obediente, moldado, ou seja, “um corpo útil” conforme Foucault (apud BORDO, 1997, p.33).

⁷ Esse argumento está baseado no convívio com os(as) adolescentes nas aulas de Educação Física e Dança;

⁸ Principalmente as meninas que na sua grande maioria fazem regimes alimentares seguindo dicas de revistas de beleza, sem orientação de um profissional da área, e muitas vezes sem necessidade, pois sonham em ter um corpo “perfeito” como os corpos das modelos e atrizes presentes na mídia. Os meninos, embora com menor intensidade, também se preocupam com o corpo, alguns deles manifestaram dúvidas sobre os efeitos da musculação e os suplementos para hipertrofia muscular.

que o feio, o diferente, o mais fraco “não tenha vez”, ou seja, não tenha popularidade entre os(as) jovens. Isso acaba se refletindo nas relações sócio-afetivas no espaço escolar, principalmente nas aulas de Educação Física, onde o corpo sofre mais exposição dos que não correspondem ao padrão exigido, reforçando assim os preconceitos, a discriminação e a exclusão. Essas manifestações de discriminação são percebidas em momentos de convívio junto aos adolescentes, principalmente nas formações de grupos para atividades, tanto práticas como teóricas, momento em que o preconceito se manifesta, nem sempre sutilmente, pois as diferenças de corpo e aparência “importam” na formação dos grupos, onde o gordinho(a), o franzino(a) o feio(a) sobram, precisando sempre a mediação do(a) professor(a) na inclusão desses(as) alunos(as) para participar dos grupos.

Em relação à manifestação da sexualidade, com a forte presença de imagens eróticas e do corpo como objeto de prazer na televisão ou internet, percebe-se que o(a) adolescente passa a lidar com as experiências sexuais de forma pré-estabelecida, fetichizada, através de relações efêmeras, banalizadas, que bloqueiam a afetividade como observaram Sborquia e Gallardo (2002). Percebi em algumas práticas com a dança com os(as) adolescentes, uma resistência inicial para aceitar músicas e danças que não fossem as “da moda” e, também, no contato corporal nas vivências propostas, pois os (as) alunos(as) sentiam-se constrangidos em tocar no(a) colega para dançar, especialmente os meninos que pareciam estar bloqueados para um contato afetivo, sem malícia.

Em geral, as atividades rítmicas e expressivas desenvolvidas na escola nas aulas de Educação Física apresentam-se limitadas, produzindo um conhecimento reduzido em relação à dança, ou, o que é mais grave, sem a mediação do(a) educador(a). Com isso, os(as) alunos(as) reproduzem os movimentos que copiam das danças midiáticas, tal como observaram Sborquia e Gallardo (2002), inibindo a expressão da sensibilidade e apreciação pela arte, a falta de autenticidade e criatividade nos movimentos corporais e muitas vezes o bloqueio e rejeição de novas propostas pedagógicas em dança, principalmente por parte dos meninos, como constatou Saraiva (2009). Segundo a autora, as danças veiculadas pela mídia que são dançadas por mulheres, muitas vezes seminuas, tornam-se imagens bloqueadoras tanto para os meninos quanto para as meninas, pois “para os meninos bloqueia fazer a dança; para as meninas, no caso das que já se deixaram “persuadir” pela imagem, bloqueia a “fruição”, a capacidade de sentir outros ritmos e outras formas” (SARAIVA, 2009, p.166).

Uma das características dos(as) adolescentes é a necessidade de uma identificação com o grupo, com o qual compartilham a linguagem, o vestuário, os hábitos, etc. A psicanalista Arminda Aberastury (1981) afirma que é comum essa busca de identificação com os outros nessa fase: “a uniformidade propõe segurança e estima pessoal, ocorrendo a dupla identidade em massa, onde todos se identificam” (p. 32). Porém, quando o(a) adolescente não tem o seu ego fortalecido, não desenvolveu sua corporeidade, seu autoconhecimento, o pensamento crítico e, sem ter referências positivas, tende a copiar as referências protagonistas que estão em ênfase, as quais muitas vezes são negativas para o seu desenvolvimento, pois interferem com apologia a artificialismos e fetichismo do corpo.

Portanto, percebo uma vulnerabilidade na fase da adolescência à influência midiática e, a necessidade da presença de pais/mães e educadores na educação do(a) jovem, para que vivencie essa fase de mudanças de forma saudável, ou seja, com auto-estima, autoconhecimento, “incorporando”⁹ princípios e valores que o levará a se sentir no mundo com um corpo consciente (imagem e identidade) que percebe a si, ao outro e ao mundo.

Nesse sentido, como desenvolver trabalhos pedagógicos através das culturas de movimento nas aulas de Educação Física, voltados para a socialização grupal, respeitando a individualidade, trabalhando o afeto de si e do outro além da aparência e superficialidade, em um contato humanizado? É possível pensar uma formação mais humanizada¹⁰, que desenvolva um ser humano mais sensível? As disciplinas oferecidas na grade curricular oportunizam uma formação cultural, ou somente uma preparação para o trabalho (saber suficiente para produzir)?

A excessiva valorização da cultura racionalista no sistema educacional faz com que o objetivo principal da formação educacional se pautem na técnica e na preparação do(a) aluno(a) para o mercado de trabalho. Assim, uma formação cultural e humana que se fundamente

⁹ Nesta expressão pretende-se apontar caminhos para o sentido de corpo vivido, significado, fundamentado na corrente de pensamento fenomenológica de Maurice Merleau-Ponty na *Fenomenologia da Percepção* (1999).

¹⁰ Neste aspecto me reporto à Rouanet (1998) que defende a revalorização das disciplinas que denomina “humanidades”, as quais desenvolvam uma formação cultural do ser humano para além de um objetivo utilitário. Para o autor as humanidades são fontes de prazer, as quais são menosprezadas pela cultura fundamentada no racionalismo, que submete tudo à utilidade. Para o autor, uma formação humanística prepara melhor que uma formação tecnicista, o que indica que um trabalho pedagógico fundamentado na reflexão, na percepção, na sensibilização, no diálogo, possibilita a capacidade de construir os conhecimentos compreendendo criticamente a atualidade.

em vivências sensíveis compartilhadas e no trabalho prazeroso, geralmente não é compreendida como importante no processo de ensino-aprendizagem. Rezende (1990) compreende a educação, por meio da filosofia, como a aprendizagem do sentido/significado de viver no mundo. Para o autor uma aprendizagem humana é adversa à aprendizagem que “adestra” formando seres humanos treinados, padronizados e domesticados. Ao contrário, uma aprendizagem humana deve libertar, humanizar e desalienar. Portanto, o ser humano deve ser compreendido como corpo-sujeito, pois nenhum ser humano é igual ao outro, como o paradigma tecnocrático e científico os padroniza.

Na perspectiva de humanização do trabalho pedagógico na escola, a Educação Física poderia mudar sua concepção de movimento como apenas físico e mecânico, voltado para o treinamento físico, o rendimento e a competição. O movimento deve ser compreendido como “movimento humano” do ser humano pensado na sua inteireza¹¹. Santin (1987) aponta possibilidades da Educação Física e das atividades esportivas a partir do seu valor humano e suas exigências no viver corporalmente, pois as relações humanas se constroem na e pela corporeidade.

Assim, entendo que a Escola e a Educação Física, por meio das culturas de movimentos, poderiam construir uma visão crítica sobre as imagens de corpo e movimento com os escolares. Todavia, o que percebo ainda na escola, é uma educação de movimento direcionada para o rendimento, a reprodução sem reflexão e conscientização, o que oportuniza a influência da mídia na educação desse corpo acrítico. Nas minhas experiências como professora de Educação Física, todas as propostas de uma aula diferenciada, com vivências problematizadoras, que exigiam maior participação dos alunos(as), geravam grande resistência inicial por parte deles(as). Essa resistência existe, de forma geral, primeiro, porque não estão habituados a fazer aulas “fora da quadra”, também porque estão acostumados a reproduzir atividades prontas, é mais difícil ter que “pensar” “refletir” “criar” principalmente em grupo, portanto, é difícil aceitar formas e conteúdos nas aulas de Educação Física que não sejam aquelas já previstas no programa, em geral, o esporte na quadra.

A escola como importante instância de formação do ser humano poderia acompanhar as problemáticas do seu tempo, construindo

¹¹ Expressão que utilizo para me referir a totalidade do ser humano, sua corporeidade em relação ao mundo.

propostas pedagógicas que proporcionem mais que o desenvolvimento racional do ser humano, mas que, também, desenvolva a sensibilidade, a criticidade e a criatividade. Dessa forma, o processo ensino-aprendizagem pode superar a simples transmissão de conceitos ou de conteúdos descontextualizados da realidade.

Também, o contexto de vida do(da) adolescente (família, escola, sociedade, etc.) deveria ser um círculo de proteção, construção de valores e limites por meio da troca de experiência de gerações. No entanto, parece que na contemporaneidade essa troca apresenta-se como um espaço vazio de significação. De um lado os adultos (pais e mães) com os anseios da cultura atual, necessitam permanecer jovens, pois os padrões de longevidade veiculados em discursos biomédicos¹² reforçam a ideia do corpo-imagem que precisa superar o tempo. A velhice não se encaixa nos padrões de corpo saudável, perfeito e consumidor da cultura contemporânea, portanto, há uma *teenagização* da cultura ocidental, como nos esclarece Kehl (2008, p. 11), e o adulto com ideais *teens* “sente-se desconfortável ante a responsabilidade de tirar suas conclusões sobre a vida e passá-las aos seus descendentes”.

Segundo a autora, a vaga de adulto na nossa cultura está desocupada, assim a desvalorização da experiência esvazia o sentido da vida. Porém, não se refere à experiência como argumento de autoridade, nem que precise saber responder a todas as incertezas da vida, mas como experiência de memória de vida que reforça a subjetividade do(a) jovem. Portanto, a ausência de pais e mães seguros que construam limites, troquem percepções e apontem possíveis caminhos aos jovens, pode causar insegurança, rebeldia, depressão e delinquência na formação dos mesmos.

De outro lado, a escola parece manter uma prática pedagógica frágil e de resistência contra os(as) jovens, percebendo-os(as) algumas vezes com o estigma de “aborrecente”¹³, e mantendo o tabu para tratar de assuntos do corpo e da sexualidade na escola.

O tabu em relação ao corpo configura-se como a sua negação e repressão no processo ensino-aprendizagem, fortalecendo o dualismo

¹² Segundo Francisco Ortega (2003), a atual obsessão pelos cuidados com o corpo é orientada e reforçada por discursos *biomédicos* na cultura contemporânea, os quais o autor define como cuidados “médicos, higiênicos e estéticos”, influenciando a formação de identidades somáticas, que define como *bioidentidades*, ou seja, a valorização exacerbada da aparência do corpo, adequando-se e conformando-se à cultura e, assim “escapando” do olhar do outro.

¹³ Expressão comum, utilizada inclusive por educadores, ao se referir ao adolescente que aborrece, que perturba, uma atitude que parece revelar incompreensão e resistência com os jovens.

que fragmenta o ser humano em corpo/mente, razão/sensível, reduzindo as manifestações corporais a movimentos restritos, controláveis e produtivos. No entanto, a ausência de uma educação do corpo que estimule o aluno(a) a compreender-se na sua inteireza, e que, também, proporcione criticidade em relação as imagens de corpo veiculadas pela mídia, pode deixar um espaço expressivo para os meios de comunicação de massa educar e formar o(a) jovem em um pensamento único, padronizado, fetichizado e sem essência, conforme já dito, voltado para a aparência e banalização do corpo¹⁴.

Quanto ao tabu para tratar a sexualidade, sabemos da existência de projetos sobre o assunto, os quais geralmente são mais direcionados a objetivos bio-psicológicos¹⁵, que muitas vezes limitam-se a informações sobre a prevenção de doenças, sem um diálogo aberto a uma educação voltada para as manifestações da corporeidade, que parte do autoconhecimento, da aceitação do seu corpo na sua individualidade e respeitando a diversidade dos outros corpos.

Volto a afirmar que esses questionamentos ganharam relevância como educadora atuando em dança escolar especialmente com adolescentes. Essas experiências com os grupos de escolares adolescentes apresentaram resultados satisfatórios e relevantes¹⁶. No entanto, dessas experiências vieram também angústias que me instigaram a uma prática reflexiva constante, na busca de estratégias para humanizar essa prática. Senti a necessidade de buscar subsídios que muitas vezes ultrapassaram as fronteiras da área do conhecimento.

Portanto, pretendo nesse estudo fazer um diálogo entre a minha prática como educadora e alguns estudos teóricos, os quais venham contribuir efetivamente para a compreensão da problemática, apontando possíveis caminhos de atuação profissional, que busquem superar a concepção mecanicista e padronizada do corpo e movimento, que percebo ainda presente no ambiente escolar. Isso, entendo, revela a

¹⁴ Uma autora da área de educação Física que questiona as práticas corporais voltadas para a valorização exagerada da concepção fisiológica de saúde/doença, da estética baseada no modelo da tecnociência e da exibição do corpo como uma mercadoria descartável é Silva (2001a). A autora argumenta a possibilidade de conceber o corpo a partir de outra perspectiva que não seja a concepção mecanicista e padronizada, pois a felicidade não se fundamenta no individualismo, narcisismo, moda e consumo. Dessa forma, ela aponta outras perspectivas corporais que se fundamentam nas relações humanas e nos valores humanos como a igualdade, justiça e fraternidade.

¹⁵ Essa afirmação se fundamenta na observação das práticas pedagógicas da escola e dos projetos sobre sexualidade desenvolvidos com adolescentes, e também nos argumentos de alguns autores como Britzmann (2000).

¹⁶ Tais experiências abordarei no Cap. IV.

importância social do estudo, pois a Educação Física não se resume ao corpo físico em movimento, e há necessidade de perceber o ser em sua totalidade, um ser que é físico, psíquico, social e cultural, e que atue na sociedade como sujeito consciente de si, dos outros e do mundo que habita.

Acredito que a adolescência é um momento crucial na vida do ser humano, que exige a construção de valores éticos, intelectuais, afetivos e sociais. Nela surgem novos ideais, daí a necessidade de desenvolver a sua corporeidade, sensibilidade, autoconhecimento, fortalecer a sua auto-estima, a criatividade e, principalmente, o senso crítico da realidade.

Entendo que, a educação por meio da Dança como experiência estética¹⁷ poderá possibilitar a sensibilização, a expressão, a percepção da própria vida através do movimento significativo, a expressividade e intencionalidade, ampliando a capacidade sensível do(a) aluno(a). Conforme Saraiva (2005) o significado da vivência simbólica na dança deve ser estimulada, destacando a importância disso no processo formativo e educativo da dança.

A dança como prática corporal amplia capacidades físicas, expressivas, educativas e socializadoras. Há muitos estudos¹⁸ que apontam conhecimentos teóricos e práticos, os quais respondem cientificamente às possibilidades da dança na educação. No entanto, a realidade escolar mostra a ausência da prática pedagógica sistematizada sobre a dança nas aulas de Educação Física e, quando presente, é mais para cumprir apresentações do calendário escolar, também em oficinas artísticas como atividade extracurricular. Estas, quase sempre, têm fins competitivos, ou elas se resumem a ensaios de coreografias pré-prontas, ou copiadas, perdendo-se, assim, o potencial da dança como processo educativo.

Portanto, a leitura da realidade (experiências como educadora, observação das danças difundidas em programas de TV, internet, etc.) e a leitura de algumas pesquisas publicadas, instigam-me a continuar a caminhada de investigação das possibilidades da dança, pois observo, ainda, algumas lacunas e limitações na sistematização dos seus conteúdos na Educação Física, e na sua prática limitada e utilitária, conforme Saraiva et al (2007), através de projeto de pesquisa-ação

¹⁷ A dança como experiência estética terá abordagem no cap. IV, no desenvolvimento do estudo.

¹⁸ Como os estudos de Saraiva-Kunz (2003), Strazzacappa (2003), Saraiva et al (2007), Kleinubing (2009), Brasileiro (2003), entre outros.

realizado como formação continuada com educadores da rede pública de Florianópolis.

Percebo que, de um lado, há uma necessidade de potencializar a corporeidade¹⁹ dos(as) jovens na fase da adolescência, propondo experiências novas de movimento, re-significando a concepção de corpo influenciada pela mídia; do outro lado, a Educação Física se manifesta, ainda, com uma abordagem voltada para o rendimento e reprodução. Assim, compreendo a dimensão do campo ainda a ser explorado cientificamente, pois a dança constitui um conteúdo privilegiado nas intervenções junto aos escolares, principalmente na adolescência, o que justifica este estudo.

Por conseguinte, a principal intenção é buscar o significado da experiência vivida como possibilidade de educação pela dança e para o desenvolvimento da corporeidade. A corporeidade no sentido de corpo vivido de Merleau-Ponty (1999) parte da perspectiva de inteireza corporal, consciência de si, dos outros e do mundo.

Portanto, esse estudo pretende, principalmente, compreender **como a Dança como prática significativa de movimento na Educação Física, articulada às reflexões sobre as concepções de corpo, poderá possibilitar a re-significação da corporeidade na adolescência?**

Sendo assim, apresento as questões de pesquisa ou perguntas norteadoras, as quais indicarão o caminho, orientando meu trabalho rumo às investigações. As questões de pesquisa partem de ideias colocadas na formulação do problema e dos objetivos da investigação (TRIVIÑOS, 1987). Assim descrevo as questões de estudo:

- Partindo do pressuposto que a adolescência é uma fase de desenvolvimento conflituosa e de transformações corporais, psicológicas e sociais, pergunto: como as vivências/experiências em Dança poderão re-significar a corporeidade dos(as) escolares adolescentes?
- Partindo do pressuposto que os(as) adolescentes são um dos alvos preferidos da indústria do consumo, e que as atividades rítmicas e expressivas oferecidas nas aulas de Educação Física são limitadas e utilitárias, pergunto: que dança e que metodologia poderá contribuir na re-significação da corporeidade nos(as) adolescentes?

Entendo que essas reflexões e discussões sobre práticas corporais em Dança voltada para a sensibilização e formação crítica no contexto escolar poderão contribuir para que os(as) jovens construam

¹⁹ O sentido de corporeidade será abordado com mais profundidade na seqüência do trabalho.

novas referências sobre o corpo e a dança. Para tanto apresento as unidades do estudo relacionadas a problemática inicial da pesquisa discutida no primeiro capítulo, bem como as teorias que serão fundamentadas:

No segundo capítulo são abordados estudos relacionados ao corpo, as manifestações da corporeidade, suas concepções históricas e a compreensão de como se constituiu a concepção imaginária do corpo e seu culto utilitário no processo histórico. Para tanto, apresento de forma sintética as concepções sobre o corpo fortemente marcadas pelo dualismo das ideias dos primeiros filósofos até a concepção de corpo utilitário na contemporaneidade influenciada pela mídia. Essas ideias tem como fonte autores como: Adorno e Horkheimer (1985), Chatelet (1994), Vaz (2001), Sant'anna (2001), Silva (2001a, 2001b), Bucci e Kehl (2004), entre outros. Também aponto a corporeidade como possibilidade de superação dessa concepção de corpo fundamentada na obra clássica do filósofo Maurice Merleau-Ponty (1999) e seus interlocutores com estudos na área de Educação e Educação Física como Santin (1987) Kunz (2009), Nobrega (2009), para os(as) quais o movimento humano é perspectivado em uma concepção fenomenológica, nas culturas corporais da Educação Física.

No terceiro capítulo, o estudo reflete sobre a realidade escolar, a reprodução da cultura contemporânea na educação do corpo baseada na racionalização e no consumismo. A formação dos(as) jovens e as suas manifestações corporais no ambiente escolar. Trago para fundamentar estas reflexões Santin (1987), Rezende(1990), Bassani e Vaz (2003), Zuin (2003), Libâneo (2006), entre outros, que orientam as discussões sobre educação e cultura contemporânea. Em relação aos(as) jovens o estudo pretende entrelaçar um diálogo sobre os aspectos biológicos, psicológicos, sociais e/ou culturais deles, partindo da concepção de inteireza do ser humano. Para tanto me apoio nos estudos de Aberastury e Knobel (1981), Osório (1989), Goedert (2005), Kehl (2009), entre outros.

No quarto capítulo o estudo aborda discussões relacionadas a realidade da dança no ambiente escolar na disciplina de Educação Física e as dificuldades encontradas na sua prática. Apoio-me nas contribuições de Saraiva-Kunz (2003), Strazacappa (2003, 2007), Brasileiro (2003, 2008, 2009), Kleinubing (2009). Também sobre a dança como presença marcante nas culturas jovens, e a influência da indústria de entretenimento no seu consumo como produto e sua repercussão na subjetividade do(a) jovem.

Para concluir esse capítulo, o estudo lança um olhar fenomenológico sobre a Dança como possibilidade concreta de se educar, estabelecendo um diálogo entre corporeidade e estética. Essas reflexões percorrem as ideias de Saraiva-Kunz (2003), e Porpino (2006), ambas defendem a dança no contexto educacional como possibilidade expressiva e estética, que possibilita a materialização da sensibilidade humana.

1 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

1.1 A ESCOLHA PELA PESQUISA TEÓRICA

Os estudos científicos pressupõem a utilização de uma metodologia de pesquisa que oriente o(a) pesquisador(a) para investigar, refletir, conhecer os caminhos que o levarão a responder os objetivos propostos. Esse estudo se propõe a refletir, especialmente, sobre as experiências expressivas em dança na escola como possibilidade de percepção e re-significação da corporeidade, tendo-se essa reflexão como princípio científico para a compreensão de possibilidades na perspectiva de uma educação emancipatória (DEMO, 2009). Portanto, busca-se um questionamento sistemático e crítico de condições dadas no âmbito da educação escolar, inclusive de um campo de trabalho, do qual me afasto na perspectiva de redimensionar a própria prática, ou seja, “andar de olhos abertos, ler criticamente a realidade, reconstruir as condições de participação histórica, informar-se adequadamente”, como bem orienta Demo (2009, p.34).

Para tanto, este estudo compreende uma pesquisa teórica, de caráter qualitativo, que busca articular a prática pedagógica “vívda” pela pesquisadora, com as reflexões fundadas nos pressupostos teóricos dos temas de pesquisa; busca aproximar as reflexões que a teoria suscita, com os questionamentos que surgiram na intervenção prática da dança com os(as) jovens escolares.

Assim, entende-se que a pesquisa teórica é uma fonte rica e estável de dados e proporciona um aprofundamento de teorias relacionadas à área de estudo, possibilitando que o(a) pesquisador(a) contribua com a construção de novos conhecimentos. Trata-se, então, da possibilidade de “(re) construção de teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes” (DEMO, 2009, p.35), que nos permitem a atualização teórica para interferir de maneira inovadora em um campo de aprendizagem, como, no caso, a escola.

Embora não tenha contato com o campo e com os sujeitos da pesquisa, a pesquisa teórica tem papel muito importante para criar condições de intervenção da realidade, mesmo não implicando em intervenção imediata na realidade; é fundamental para a compreensão das questões que surgem na prática educativa, fornecendo possibilidades para uma intervenção pedagógica. Como afirma Demo (2009, p. 36),

“seu papel é para construir condições básicas de intervenção, precisamente o investimento em conhecimento como instrumento principal de intervenção competente”. Essa competência de intervenção dependerá, basicamente, da competência do conhecimento desenvolvido pela pesquisa, que é, então, condição fundamental para a atuação em campo.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse estudo investiga teorias com o objetivo de possibilitar a construção de novos conhecimentos e novos questionamentos para acrescentar aos estudos já realizados sobre o assunto. Nesse sentido, sinto a necessidade de relevar alguns procedimentos fundamentais para um estudo teórico conforme Demo (1987). Para o autor o primeiro deles seria o conhecimento dos clássicos referente aos assunto/disciplina, o segundo o conhecimento da produção bibliográfica existente sobre o assunto, porque “mais do que resultados já obtidos, temos discussões intermináveis...” (p.24); e o terceiro é o procedimento que julgo mais desafiador para quem está iniciando como pesquisador(a), o que se refere a “verve crítica”, pois exige do(a) pesquisador(a) teórico mais do que uma leitura acumulada das produções bibliográficas, pois requer a capacidade teórica própria, ou seja, uma visão crítica da produção, que tenha

uma personalidade teórica formada, no sentido de dialogar com os outros teóricos, atuais ou clássicos, não como mero aprendiz ou discípulo, mas como alguém que também constrói teoria, tem suas posições teóricas firmadas, enfrenta polêmicas próprias, marca a história da disciplina com contribuições originais (p.24).

A partir das questões iniciais problematizadas, o estudo buscou um esclarecimento teórico a respeito do assunto, já que a experiência demonstra que é muito importante “buscar esclarecer-se acerca dos principais conceitos que envolvem o tema de pesquisa, procurar um contato com trabalhos de natureza teórica capazes de proporcionar explicações a respeito, bem como com pesquisas recentes que abordaram o assunto” (GIL, 2002, p.61).

Com o intuito de enriquecer as argumentações teóricas frente à problemática, no decorrer do processo da pesquisa procuro um diálogo

com conhecimentos empíricos experienciados como educadora no contexto escolar, assim como outros elementos importantes para as reflexões da pesquisa como momentos de danças em programas de televisão, internet, etc.; ou seja, elementos considerados relevantes para as discussões acerca do problema de estudo, de forma que se tenham razões práticas para que a argumentação não se esgote na teoria, conforme sugere Demo (2009). O mesmo autor sugere que uma teoria desligada da prática não é teoria, pois a prática é o critério da verdade, “é uma qualidade essencial do teórico que busca superar a alienação” (DEMO, 1987, p.79).

1.3 O REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

Elaboramos um referencial teórico que apresenta reflexões sobre a corporeidade na formação dos(as) jovens que possibilitam apontar elementos para uma intervenção pedagógica em dança no âmbito da Educação Física escolar, considerando o ser humano na sua totalidade, corporalmente vivido em relação ao mundo, assim como concebem os fundamentos da fenomenologia de Merleau-Ponty. Entendo que a reflexão filosófica fundamentada na fenomenologia permite pensar e perceber (como pesquisadora) com maior sensibilidade às questões colocadas neste estudo, especialmente porque os questionamentos pertinentes ao estudo partiram do “mundo vivido” (como educadora).

Sendo assim, o principal referencial teórico da pesquisa baseia-se nos estudos sobre a corporeidade fundamentada na Fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) e alguns de seus interlocutores da área de Educação e de Educação Física, porque através do olhar fenomenológico é possível compreender os fenômenos como eles se manifestam na sua condição original. A Fenomenologia pode fornecer condições para refletir e compreender o fenômeno dança e a corporeidade, considerando suas características como: buscar a essência do fenômeno, a intencionalidade, a subjetividade, e a percepção do corpo-próprio. Contrapondo-se a concepção de corpo e movimento fundamentada na ciência positivista e sua investigação baseada na análise empírico-analítica, causal e objetiva, a qual tem grande predominância na produção do conhecimento na área de Educação Física, na sociedade contemporânea e na prática pedagógica da escola fundamentada na quantificação e padronização dos resultados.

A Fenomenologia não é um método, uma investigação sistematizada do mundo objetivo, social ou cultural, mas uma forma de ver a realidade “ser-no-mundo”, é um campo aberto de investigação, que ensina a redescobrir coisas encobertas pela teorização excessiva e pelo pensamento racional (KUNZ, 2009).

A Fenomenologia tem como característica relevante amenizar a tensão entre exterioridade e interioridade do sujeito que se manifesta corporalmente no mundo, não como objeto utilitário, mas como define Pombo (1995) consciência perceptiva, que compreende as aparências perceptivas estabelecidas com o mundo.

Assim, entendo que a pesquisa com abordagem fenomenológica deve dispor-se a alcançar uma compreensão dos múltiplos significados da experiência vivida com uma concepção de ser humano em conexão com o mundo, com a história e a cultura. O aspecto mais interessante dessa abordagem se manifesta na vontade de compreender e explicar constantemente os sentidos, ou seja, pensar com o apoio da fenomenologia, neste trabalho, é buscar compreender a história dos fenômenos e a lógica do sentido na articulação de suas diversas manifestações (Rezende, 1990).

A pesquisa de orientação fenomenológica possibilita compreendermos e darmos sentido tudo aquilo que faz parte do nosso mundo vivido, pois aponta para o entendimento do ser humano com o mundo, ou seja, a sua corporeidade. Ela busca descobrir, perceber a essência, o original do conhecimento adquirido como pronto, natural pela tradição científica e, por ela, empreendo a possibilidade de refletir e compreender a vivência da corporeidade na dança no âmbito de uma educação humana para e pela percepção.

2 DO CORPO UTILITÁRIO A CORPOREIDADE

*“Era uma vez um corpo que era simplesmente corpo.
Tudo era corpo ou corporeidade.
Não havia outra maneira de ser.
...Todos os seres eram corpo.
Todos os seres eram mundo.
Todos eram, ao mesmo tempo, corpo e mundo...”*

Silvino Santin - O corpo simplesmente corpo

2.1 A CONCEPÇÃO UTILITÁRIA DO CORPO - UMA HISTÓRIA A DESVENDAR

Existem muitos estudos sobre o corpo, muitos caminhos e formas de abordar a sua história e torna-se um trabalho desafiante refletir sobre alguns elementos que a compõem. No entanto, aventuro-me a refletir neste estudo sobre os discursos sobre o “corpo”, que se apresenta paradoxal, pois ao mesmo tempo em que é dicotomizado e secundarizado pelo pensamento racional, representa, na atualidade, um dos principais interesses da sociedade de consumo fundamentada no capital, pois o corpo é o principal objeto de investimento da publicidade por meio das imagens oferecidas.

Os significados instituídos/constituídos sobre o corpo e a corporeidade no percurso da história, envolvem o estudo de diversas áreas do conhecimento, como as ciências da saúde, antropologia, história, filosofia, etc. Para a sociologia, a existência corporal deve ser analisada no contexto social e cultural, onde as relações sociais são construídas e experienciadas, sendo este um campo de possibilidades de pesquisas por meio das representações e dos imaginários sobre o corpo, no âmbito individual e coletivo (LE BRETON, 2006).

Esse estudo procura articular um diálogo sobre as concepções de corpo significadas na contemporaneidade e a re-significação da corporeidade dos(as) jovens no âmbito da Educação Física. Portanto, é importante estabelecer uma discussão filosófica sobre o fenômeno corpo e educação nas experiências²⁰ humanas, já que por meio da reflexão

²⁰ Essa expressão se refere ao significado atribuído à palavra experiência segundo o conceito benjaminiano. Para esse autor existe uma diferença entre a experiência (*erfahrung em alemão*) e a vivência (*erlebnis*). Vivência vem do verbo alemão *erleben*, que significa estar presente

filosófica, especialmente por meio da fenomenologia, é possível compreender o ser humano como consciência corpórea no mundo. Segundo Rezende (1990) a filosofia estabelece um diálogo com a antropologia, a sociologia, a história e a psicologia e, em relação à educação “a filosofia tenta compreender o mundo, apreender o seu sentido, da maneira como ele é vivido” (p.47).

A compreensão sobre o corpo concebida pela Filosofia ocidental foi fortemente marcada pelo dualismo, o qual se apresentou de forma paradoxal, pois percorreu tanto o sensível como o racional, o sensível configurado na capacidade de sensibilizar-se com as descobertas do mundo, e o racional no distanciamento que faz dessas descobertas para melhor compreender a realidade (NOBREGA, 2009). Nóbrega (2009) afirma que as idéias filosóficas desenvolvem significativas transformações na humanidade desde a concepção de natureza até a ciência e tecnologia, influenciando a vida religiosa, a educação e a política. No primeiro momento, a filosofia surge para superar o mito e compreender o real, portanto é uma forma de construir o conhecimento racional da realidade. Nesta perspectiva, o corpo que faz parte da *physis* (natureza) é uma realidade sensível e mutável, enquanto que as ideias, o espírito é fundado na razão, no imutável.

Nas relações do ser humano com seu corpo, percebemos manifestações ambíguas de exaltação e negação utilitária, ou seja, de acordo com os interesses em voga de cada época, o corpo foi negado ou exaltado muitas vezes para encobrir os reais significados dos fenômenos atuantes para controle da sociedade. Tanto negado quanto exaltado, não foi concedido ao corpo a sua condição subjetiva, a vivência de seus instintos e paixões humanas, a expressão de sua identidade. Ao contrário, ao corpo somente foi permitida condição submissa, tornando-o objeto de interesses econômicos, científicos, religiosos, etc.

Entendo que é necessário pensar a educação do corpo no processo histórico e as aspirações de controlá-lo conforme os interesses acima mencionados para compreendê-lo no contexto contemporâneo.

quando um fato acontece, captar os efeitos/informações imediatas, fugazes, momentâneas, como, por exemplo, as informações efêmeras na contemporaneidade, em um tempo que somos invadidos pelos apelos do consumo. Já *erfahrung* é o conhecimento obtido por meio da experiência avassaladora, é o momento que é experienciado na sua plenitude, que se acumula e que permanece, pois lhe é atribuído um significado (BENJAMIN, 1994). As palavras vivências/experiências frequentemente referidas nesse trabalho se reportam ao significado de experiência, no entanto, só poderão tornar-se experiências se realmente forem sentidas e significadas.

Há muito tempo culturas ou grupos sociais criam maneiras de conhecer e controlar o corpo, tentando minimizar as transformações desconhecidas sobre o mesmo, com intuito de mantê-lo sob controle, redescobrimo-o exaustivamente conforme Sant’anna (2001).

Assim, para compreender a concepção dualística do ser humano concebida pela Filosofia Ocidental, o estudo apresenta de forma sintética os principais períodos da Filosofia grega segundo Chauí (2000): o período pré-socrático ou cosmológico (final do século VII ao final do século V a.C.), nesse período a Filosofia se preocupa com a origem do mundo e as transformações na Natureza; o período socrático ou antropológico (final do século V e todo o século IV a.C.), a Filosofia preocupa-se com as questões humanas: a política, a ética e as técnicas; o período sistemático (final do século IV ao final do século III a.C.), a Filosofia procura sistematizar tudo que foi pensado sobre a cosmologia e a antropologia, buscando mostrar o que pode ser objeto do conhecimento filosófico para estabelecer os critérios da verdade e da ciência; e o período helenístico ou greco-romano (final do séc. III a.C. até o séc. VI depois de Cristo), a Filosofia se ocupa, sobretudo, com o conhecimento humano, a ética e as relações entre o homem e a Natureza com Deus.

2.1.1 Corpo e Natureza: da harmonia à fragmentação

No período cosmológico, denominado “naturalista pré-socrático”, os filósofos deste período eram pensadores que antecederam Sócrates, os quais tinham interesses voltados para o mundo da natureza, preocupando-se com os problemas cosmológicos (CHAUI, 2000). Nessas culturas antigas, o corpo era percebido como parte da natureza, em harmonia com os elementos que a compõem como a água, o fogo, a terra e o ar. A natureza era uma referência ao conhecimento e aos cuidados com o corpo, as doenças eram tratadas com chás caseiros, alimentação natural e medicamentos não-industrializados. A saúde e o controle do corpo dependiam das relações harmoniosas estabelecidas com a natureza e com os fatores externos como o clima e as estações do ano, ou seja, a organização fisiológica do corpo estava ligada ao funcionamento da natureza (SANT’ANNA, 2001).

Um dos defensores da idéia que a natureza condicionava a saúde humana era Hipócrates, para ele o corpo deveria atingir um equilíbrio com a natureza, e por ela mesma afirmavam-se os meios deste equilíbrio, por meio de tratamentos naturais e regimes alimentares,

combinados sempre às estações, o clima, a faixa etária e o quadro astrológico (SANT'ANNA, 2001). Nesta compreensão o desequilíbrio externo produzia o desequilíbrio interno e vice-versa.

Para Hipócrates a relação do homem com a natureza não tinha conexão com fenômenos sobrenaturais, porém, como a população grega não abandonara as crenças, pois acreditavam na religiosidade e magias para a cura de doenças, muitos templos foram construídos com santuários protetores da saúde. Essas práticas não escaparam das críticas filosóficas como as de Platão que defendia a superioridade sábia dos homens. Embora a filosofia de Platão tenha semelhança com a relação do ser humano com o cosmo, para ele existiam dois mundos: o mundo das coisas sensíveis (os corpos e os objetos), e o mundo das idéias que são eternas e incorpóreas, mas que compreendem a verdade, o real (CHATELET, 1994).

No período socrático ou antropológico, o discurso cosmológico foi substituído pelo discurso moral e político desvelando assim a democracia, oportunizando a igualdade entre os homens perante as leis, os quais tinham o direito de participar do governo, ou seja, de expressar e defender suas ideias e opiniões sobre as decisões da cidade (com exceção das mulheres, escravos, crianças e velhos). Dessa forma, a educação que antes era dominada pelos aristocratas (período que não havia democracia), a qual buscava formar homens fortes, guerreiros, belos e bons, torna-se uma educação que busca formar cidadãos com virtude cívica. Portanto, a educação se fundamenta na oratória, pois o cidadão exerce sua cidadania quando opina, discute e vota nas assembleias (CHAUÍ, 2000).

Nessa época, surgem os sofistas²¹ que estimularam a contrariedade do filósofo Sócrates, pois na opinião dele, os sofistas não eram filósofos, porque não buscavam a sabedoria verdadeira, defendiam qualquer idéia, desde que fosse lucrativa e proveitosa. Mas por outro lado, Sócrates concordava com eles na idéia de educação, pois acreditava que a educação antiga do guerreiro forte, belo e bom já não atendia os critérios para a formação de um cidadão. O filósofo propunha que “antes de querer conhecer a Natureza e antes de querer persuadir os outros, cada um deveria, primeiro e antes de tudo, conhecer-se a si mesmo” (CHAUÍ, 2000, p.43), por ele estimular esse autoconhecimento é que o período foi chamado de antropológico, ou seja, fundamentado

²¹ Os sofistas são considerados os primeiros filósofos do período socrático, os quais ensinam os jovens a oratória e a arte da persuasão (CHAUÍ, 2000; CHATELET, 1994).

no conhecimento do ser humano. Sócrates não deixou seus ensinamentos escritos, portanto, o que se sabe sobre sua filosofia encontra-se nas obras de seu discípulo Platão. Uma das características desse período é a separação da razão (o mundo das idéias) e do sensível (o mundo das coisas sensoriais) através das ideias de Platão. Nessa concepção, a reflexão e o trabalho do pensamento permitem que o ser humano conheça a verdade, e as percepções, opiniões e imagens sensoriais são consideradas enganosas (CHAUÍ, 2000).

Como na concepção de Platão existia uma separação do mundo sensível e inteligível, a importância dada às ideias era um meio para descobrir o conhecimento verdadeiro, que iluminava o ser humano, fazendo com que percebesse a realidade para alcançar o bem e a perfeição (CHATELET, 1994). Para Platão aprender significava recordar o conhecimento adquirido em outras vidas, portanto, o conhecimento era imortal, mantido pela alma. Em seu projeto educativo, o corpo era importante, era cultuado e desenvolvido através da ginástica, no entanto, o culto ao corpo se apresentava de forma utilitária, pois era um instrumento para o melhoramento da alma (NOBREGA, 2009). Mesmo com a concepção dualística de Platão, a cultura grega cultua o corpo para um equilíbrio entre o corpo e a alma como projeto de humanidade.

No período sistemático, tem-se como principal filósofo Aristóteles, discípulo de Platão, que sistematizou todo o saber por meio dos pensamentos e práticas produzidas pelos gregos. Aristóteles ameniza o dualismo corpo e alma, pois admite o sensível no conhecimento, para ele uma alma não existe sem um corpo, ou seja, o conhecimento se constrói a partir da percepção do mundo exterior. No entanto, concebe a matéria (o corpo) como inferior, pois compreende o mundo como hierarquia, onde o intelecto que é imaterial é o bem mais elevado (NOBREGA, 2009).

As concepções e manifestações do corpo ao longo da história também podem ser compreendidas a partir do conceito de *Physis*, que, para os gregos, era a essência universal dos seres humanos integrada à natureza e dependente das orientações dos deuses.

A Filosofia helênica teve grande importância para a compreensão do conceito de *Physis*, pois da percepção que os gregos tinham sobre *Physis*, surgem outras formas de compreendê-la, desde os pensamentos pré-socráticos com o problema cosmológico predominante, seguindo o problema antropológico nas reflexões dos sofistas, de Sócrates, Platão e Aristóteles, o problema ético dos epicuristas, estóicos (doutrina filosófica que abomina os males do corpo) e céticos, e a última

fase da filosofia marcada pela religiosidade, com o estoicismo romano e neoplatônicos (SILVA, 2001b).

Para Chauí (2000), no período helenístico a Filosofia é constituída por grandes doutrinas, com explicações abrangentes sobre os seres humanos, a Natureza, e as suas relações com os Deuses. As preocupações dos filósofos não são somente com a política, mas também com a ética, a física, a teologia e a religião. Formam-se, nesse período quatro grandes sistemas: estoicismo, epicurismo, ceticismo e neoplatonismo, que influenciam o pensamento cristão.

Os helênicos percebiam a vida individual integrada a um contexto e a todo o cosmo, assim as potencialidades na maturidade como a ética, a autonomia, e a vida em comunidade era, para eles, o princípio da própria natureza humana. No entanto, as mudanças que influenciaram a política e a coletividade da sociedade no processo histórico se contrapõem a essa natureza humana de coletividade, que hoje se fundamenta na individualidade e egocentrismo (SILVA, 2001b).

No pensamento dos gregos existiam três grandes ideais para a existência dos seres humanos em comunidade: a justiça, o belo e o bem, na perspectiva do bem viver, da virtude e da felicidade. Percebe-se o incentivo à ginástica e às práticas corporais, não só com a finalidade de fortalecer o corpo, mas como educação, reconhecida por Platão e Aristóteles; também a música, a filosofia e a política eram incentivadas na intenção de formar homens completos (SILVA, 2001b). Para aproximar o homem da natureza, a cultura helênica sugere o corpo nu para a prática dos exercícios da ginástica. Na arte havia várias representações de corpos nus nas esculturas gregas, as quais reproduziam o ideal de beleza e virilidade de jovens atletas, assim como o valor social das práticas corporais e os ginásios da cultura (idem). Na atualidade, o conceito de *Physis* é sinônimo de corpo, materialidade, que se popularizou após o séc. XIX com as práticas na Educação Física e Atividade Física e que apresentam elementos da corporeidade dos indivíduos contemporâneos.

Na modernidade ocorre uma inversão da concepção de *Physis* dos gregos: da essência e natureza dos seres para uma dimensão biológica do corpo. Essa inversão para a perspectiva materialista da *Physis*, fundada na crença da racionalidade humana e na materialidade do mundo, está presente na filosofia epicurista e estoicista. Para os estóicos, os seres humanos são matéria, tendo limitação com a morte, portanto, nada existe fora da matéria, nem mesmo a realidade espiritual e Deus, pois não acreditam em vida além ou salvação da alma. Para

Silva (2001b) são os estóicos que indicam a compreensão do que surgirá na cultura ocidental e na ciência moderna.

Na Idade Média, com a força da religiosidade, reforça-se a dualidade do ser humano, a visão do corpo passa a ser a de possuidor de desejos e pecados. O pensamento cristão de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino fortalece a dualidade de Platão. O corpo torna-se símbolo de pecado e, para encontrar a verdadeira essência e espiritualidade, o ser humano deve afastar-se de tudo que é material, terreno (NOBREGA, 2009). Percebe-se que, uma forma da Igreja preservar sua hierarquia social é através da negação do corpo, manifestando uma concepção ambígua do corpo, pois, mesmo negando-o serve como meio (utilitário) de persuasão e controle.

As concepções de corpo da antiguidade clássicas e as do período medieval não se separam, a primeira foi preparando-se para as concepções cristãs do período medieval, um exemplo é que há muito tempo existiu a superioridade do homem como figura de “virilidade” e o menosprezo à mulher como figura de “passividade”, a qual deveria ser protegida e dominada pelo homem (SANT’ANNA, 2001).

Percebe-se em épocas posteriores, como em torno do séc. XII, uma lenta passagem do centro das preocupações em administrar o corpo (boa alimentação, ginástica, etc.) para a sexualidade como foco central, mudança que sustenta produção de saberes e estratégias políticas para o controle e tratamento do corpo, que se tornou imbuído de questões morais em relação ao sexo, como aponta Sant’anna (2001).

As questões ligadas à sexualidade, como desprezo do corpo e do sexo, eram fortes quando se tratava da mulher; algumas doenças eram consideradas castigos divinos, como por exemplo, a lepra, muitas vezes sendo até questionada a interferência médica, como afirmou Le Goff (apud SANT’ANNA, 2001). Para esse autor, com o cristianismo, não se fortalece somente o controle dos desejos do corpo, mas também o da mente e de seus pensamentos, alavancando uma disputa corporal e espiritual contra os desejos e pecados, a moralidade imposta pelo cristianismo torna-se universal ditando códigos de comportamentos e verdades.

O corpo percebido como matéria, reduzido à carne deveria manter-se protegido das tentações instintivas, pecaminosas. Dessa forma, a fragmentação do ser humano e a dualidade do corpo/espírito prosseguiram semelhante à visão platônica de que, para alcançar o bem, o ser humano teria que superar o corpo. O corpo era, então, negado, escondido, manifestado de uma maneira discreta, de acordo com as regras da moral e dos bons costumes. Uma das formas de

preservar/renunciar o corpo/a carne era seguindo as leis de Deus, por meio dos deveres religiosos que se estendiam para os sociais e culturais.

2.1.2 Revolução Industrial e Avanço científico: O corpo como instrumento de produtividade

A Revolução Industrial assinala transformações marcantes, tanto na cultura como na organização social. O corpo passa a ser visto como instrumento de produtividade, adaptando-se aos meios de produção e explorado para o benefício de uma minoria. Antes disso, os corpos trabalhavam de uma forma mais natural, os movimentos eram realizados com maior harmonia com as ferramentas de trabalho. Nestas manifestações corporais estavam presentes a criação, a imaginação, a intuição, como por exemplo, o trabalho com as plantas, a agricultura familiar, o artesanato doméstico, etc. Com o processo de industrialização, as manifestações corporais do ser humano são reduzidas em tempo de trabalho sugado pelo capital, acentuando-se corpos alienados construídos para a produção.

A ciência avança junto com a industrialização, seguindo a sua característica produtivista, surgindo também novas ciências como: a fisiologia, a biomecânica, a educação física (fundamentada na área médica), orientando a produção do conhecimento sobre o corpo com o critério da racionalidade e do tecnicismo, dedicando-se a estudar o corpo para uma melhor produtividade. Como afirma Silva (2001a, p.44): “a ênfase utilitarista que se apresenta no ocidente, fundamentada numa racionalidade instrumental, demarca a necessidade da produtividade e do rendimento como uma máxima da quantificação, princípio esse que é levado ao âmbito do movimento corporal”. Assim, a educação física, por meio da ginástica, assume um papel importante na vida dos trabalhadores na lógica do capitalismo, para que os corpos tenham saúde e resistência física tornando-se cada vez mais produtivos.

Com o advento da ciência e o surgimento do racionalismo, percebe-se a semelhança entre a concepção fragmentada do ser humano do pensamento racional com as ideias Platônicas, pois ambas as concepções percebem o corpo como objeto, o primeiro como instrumento, o segundo como obstáculo para compreender o mundo através de verdades absolutas, que são possíveis somente pela racionalidade. Com o desenvolvimento da tecnologia e da ciência, o corpo, antes negado e regido pelos preceitos morais e religiosos, torna-se manipulável, exposto à vários tipos de análise para diferentes fins,

como por exemplo, o de construir certezas e verdades reduzindo o corpo a máquina, desprezando assim, a complexidade do ser humano em suas dimensões psicológicas, sociais e culturais.

Como a produção do conhecimento sobre o corpo se fundamenta na área médica, sustenta-se com característica positivista: o racionalismo e o empirismo, ambas correntes do pensamento encontram-se no pensamento filosófico, que sofre grande transformação no final da Idade Média, como afirma Silva (2001a). A autora esclarece que Descartes contribui na redefinição de ciência e sua separação da filosofia que e se reforça com o positivismo de Comte, tendo como critério de cientificidade a observação e verificação. O conhecimento produzido nessa perspectiva de ciência se fundamenta no “como” fazer e não no “porque”, com tendência pragmática e útil para produzir o progresso e prever o futuro para controlá-lo.

O positivismo enquanto método e filosofia têm como característica excluir o que não tem objetividade, rompendo com as emoções, intuições, imaginação e argumentação. O positivismo conquista hegemonia no âmbito das ciências biomédicas, orientando as ações em relação ao corpo a partir do séc. XIX, o que fundamentará a expectativa de corpo da atualidade: um corpo concebido como produto construído e manipulado pela racionalidade científica, unida às forças econômicas determinadas pelo capital. Nesse contexto, do domínio da razão e do capital, recrudescer a necessidade de se preservar o sujeito e sua subjetividade.

Com o Racionalismo, tudo que antes era explicado pela fé, passa a ser explicado pela razão que se torna o único método aceitável para a explicação de tudo o que existe. Na *Dialética do Esclarecimento* (1985) Adorno e Horkheimer explicam que a racionalidade e o domínio da natureza surgem para suprir as necessidades e melhorar a vida da humanidade, resolvendo alguns problemas através da tecnologia e do avanço da ciência. No entanto, torna-se negativo quando é direcionado para a manipulação, o lucro excessivo e a destruição da natureza. O objetivo do esclarecimento era de desfazer os mitos em busca de um saber verdadeiro, mesmo que o ser humano abandonasse o sentido, a imaginação, a sensibilidade e se desencantasse em relação ao mundo.

Vaz (2001) fundamentado na obra acima citada explica que os autores ao criticarem duramente o esclarecimento, não estão defendendo o mito, mas questionam o mito e o esclarecimento tornados “mitológicos”. Portanto, argumenta que o mito e o esclarecimento se entrelaçam já que possuem elementos que estruturam um ao outro: “o mito já é esclarecimento na medida em que tenta explicar o entorno, [...]”

e o esclarecimento, ao desencantar o mundo, regride à lógica cega do mito, ao recair na repetição e no destino...” (p.44). Para esse autor, a relação entre progresso e regressão define uma história baseada no domínio da natureza e do ser humano, que resulta na barbárie e não no esclarecimento, na liberdade e felicidade.

Corroborando com essas reflexões, Almeida (2003) afirma que a racionalidade humana surge para superar o pensamento baseado no mito, no medo e em fatos sobrenaturais para explicar a realidade, no entanto, não cumpre a promessa de esclarecer, trazer luz, felicidade e autonomia aos seres humanos. Ao contrário, o pensamento racional fundamenta-se na produção de um modo de vida influenciado pelo poder e pelo capital.

A cultura inserida nos modos de produção capitalista se padroniza conforme os fins mercadológicos, promovendo um bom controle da sociedade. Assim, o interesse pelo corpo, para sua dominação e manipulação, foi assumindo proporções cada vez mais intensas, de forma que “[...] cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 119). Para Adorno e Horkheimer (1985) cria-se uma Cultura de controle sobre o corpo que se manifesta em “amor-ódio”, a qual conhece o corpo como “coisa”, ou seja, objeto de culto, dominação e alienação.

Existem algumas características que podem esclarecer o processo de produção dessa cultura padronizada fundamentada em fins mercadológicos e controle da sociedade: uma delas é o progresso tecnológico, o qual substituiu a formação do ser humano pela capacitação técnica e alienante, tendo que se adaptar a máquina; a outra é o surgimento da indústria cultural como controle do ócio e extensão do regime de trabalho alienante, trazendo a mercadoria cultural como fetiche, entretenimento sem reflexão e sem integração social (ALMEIDA, 2003).

Isto leva a uma cultura que produz subjetividades fundamentadas em necessidades ilusórias e sujeição ao produto, e a formação crítica do ser humano vai desaparecendo na história. O avanço da racionalidade humana em detrimento do processo de sensibilização do ser humano desencadeia uma cultura que concebe relações com o corpo baseadas na sujeição da razão instrumental, que renuncia o sensível e os sentidos corporais. Na perspectiva da educação/formação do ser humano, como ser corpóreo, na sua totalidade, as relações estabelecidas com o corpo são muito importantes para uma formação mais humana (ALMEIDA, 2003).

Percebe-se o quanto a relação do ser humano com o corpo e sua manifestação da corporeidade continua sendo prejudicada na medida em que a tecnologia, a ciência e o conhecimento instrumental avançam sem que se desenvolva uma educação voltada para o sensível, para o ser humano na sua inteireza e emancipação.

2.1.3 A Globalização e a Era do Corpo-Imagem Espetáculo

Surge, na contemporaneidade, uma expectativa de corpo fundamentada na aparência que se desvela com o fenômeno da globalização econômica e a expansão da mídia que, através da publicidade utiliza-se do corpo como principal meio de persuasão para o consumo. A sociedade atual, através de uma lógica mercadológica, impõe uma cultura de culto ao corpo perfeito e de padronização das aparências, constituindo hábitos e comportamentos que conduzem à obsessão pela beleza, supervalorização do corpo, perda de identidade e subjetividade.

Com a globalização aumentam as possibilidades de comunicação e interação virtual. Dessa forma, conduz a uma homogeneização cultural da sociedade, por meio de mensagens unificadas, promovendo valores e modelos que se constituem como essenciais para a mesma. A publicidade invade a vida das pessoas, impondo conceitos e padrões, principalmente sobre/por meio do corpo. Nesse cenário, torna-se imprescindível uma reflexão crítica dessas imposições, caso contrário o produto passa a merecer mais valor do que a pessoa humana, e essa se sente socialmente valorizada, na medida em que tem posse do produto. Assim, tem-se como objetivo essencial da vida produzir mais para poder consumir mais, num processo efêmero e contínuo de gerar lucro, gastar e descartar. Dessa forma, as relações com o corpo, com os outros seres humanos e com o mundo se constroem prejudicadas, inseridas nessa mesma lógica efêmera e descartável da produção e do consumismo.

Le Breton (2006) ao analisar os fenômenos sociais contemporâneos relacionados ao corpo, reflete como a preocupação constante do ser humano com a aparência é decorrente do receio de enfrentamento do “olhar” do outro, de se apresentar e se representar perante a sociedade. Também da “pressão” da moda, que também impele à classificações morais ou sociais dos sujeitos, conforme a aparência. Para a mídia, é oportuno aproveitar essa preocupação exagerada com a aparência, para gerar lucro na venda de cosméticos,

roupas, academias, cirurgias plásticas, etc. Assim, o corpo torna-se objeto principal do capital.

Baudrillard (apud LE BRETON, 2006, p.84) afirma que há um grande interesse pelo corpo na contemporaneidade, já que é “o mais belo objeto de investimento individual e social”. Em sua obra *A Sociedade do Consumo* (1970) destaca que após uma era de puritanismo e repressão vem a libertação do corpo e seu interesse febril. O corpo marca presença na publicidade e na cultura de massa, seu culto e obsessão tornam-se uma versão paradoxal do narcisismo, que “é um narcisismo dirigido e funcional da beleza a título da valorização e da troca de símbolos” (Baudrillard apud LE BRETON, 2006, p.85).

Na versão contemporânea, o individualismo é o narcisismo, pois o indivíduo obcecado pela aparência, cria neuroses em relação ao seu corpo, à beleza, à magreza e à perfeição. O individualismo se instala de tal maneira no ser humano, que o mesmo não consegue se identificar com o coletivo, com a sociedade, com a natureza (SILVA, 2001a). Assim, o sujeito incapaz de reflexões torna-se corpo-objeto alienado, produto das relações mercantis. Nesse imaginário social, o discurso do corpo como destaque social torna-se um dispositivo de controle da sociedade (LE BRETON, 2006), criando um sentimento de autonomia nas pessoas, ou seja, o engano de estarem fazendo as suas próprias escolhas.

Assim, a mídia influencia o telespectador, criando a ilusão de que ele dá as ordens e faz escolhas próprias, conforme afirmam Adorno e Horkheimer (1985) referindo-se a escolha de produtos diferenciados oferecidos aos consumidores, que acabam por se revelar como a mesma coisa: “as vantagens e desvantagens que os conhecedores discutem servem apenas para perpetuar a ilusão da concorrência e da possibilidade de escolha.” (p. 116).

Para contribuir com esse diálogo, recorro às idéias contemporâneas de Bucci e Kehl (2004) em sua obra *Videologias*. A obra propõe uma compreensão da produção do mito em uma sociedade dominada pela cultura da imagem. Nessa perspectiva, os meios de comunicação de massa por meio da mídia, representam o imaginário da sociedade contemporânea, constituindo e significando mitologicamente as relações humanas. Isto mostra que “quando um conjunto de significações que sustentam os sujeitos no campo simbólico se naturaliza, o poder atinge sua máxima eficácia” (BUCCI e KEHL, 2004, p.18). O mito concebe conceitos e verdades inquestionáveis, assim, o

poder²² torna-se eficiente, pois domina os significados que sustentam as relações sociais. Ou seja, como explicam os autores a mídia “industrializa” o mito já presente na sociedade e o recoloca como linguagem significativa.

No mercado globalizado, é o capital que dirige o poder da indústria cultural (do espetáculo) sobre as outras e a sociedade. O capital é o sujeito que submete os sujeitos inconscientemente, pois age com supremacia através das imagens, como afirmam Bucci e Kehl (2004). Para os autores, o domínio da mercadoria sobre o sujeito cresce com a soberania da imagem, o poder do capital e a indústria que produz as imagens, as *videologias*.

A partir desse contexto, compreende-se que, o desenvolvimento científico, tecnológico e o poder de consumo tornam-se indicadores do desenvolvimento do ser humano, levando-o a uma excessiva valorização da razão. Ciência e técnica são concebidas fundamentalmente para o desenvolvimento e o esclarecimento da sociedade ocidental, porém caminha para o domínio e destruição da natureza humana.

Frente a esse reducionismo que concebe o desenvolvimento da sociedade somente pela racionalidade e desenvolvimento econômico, surgem novas produções de conhecimento por meio de questionamentos e reflexões que contribuem para a superação dessa visão reducionista, ampliando o entendimento de ser humano. Assim, muitos conceitos são revisitados e revistos, proporcionando novas compreensões de ser humano e de mundo, da sociedade e da natureza, da razão e da sensibilidade e entre tantos outros dualismos que nossa sociedade concebeu historicamente. Novas reflexões e estudos surgem possibilitando um pensamento que reconhece a totalidade do ser humano. Nessas reflexões é que esse estudo se apóia para a compreensão do ser humano na sua corporeidade no âmbito da educação e Educação Física.

Compreendendo um pouco sobre a história do corpo questiono: quais seriam as contribuições da educação para a emancipação crítica diante dessa espécie de "desumanização do corpo"? Penso que as culturas de movimento na Educação Física escolar podem se constituir como possibilidade de trazer para a sala de aula uma outra abordagem do ser humano, desenvolvendo a dimensão estética, a sensibilidade e a

²² De acordo com os autores, o poder aqui referido, não é apenas o poder político ou de um grupo social, mas a organização, a estrutura do sistema de produção capitalista que se transformou em espetáculo.

corporeidade, estabelecendo um diálogo com os(as) jovens alunos(as) acerca da influência midiática em nossas vidas.

Porpino (2006) afirma que a experiência estética é imprescindível na contemporaneidade, pois, possibilita o desvelar de um ser humano, ao mesmo tempo indivisível e multifacetado, capaz de superar o racionalismo que concebe o humano fragmentado e determina um preceito da felicidade. Portanto, compreender a experiência estética, possibilita um diálogo do ser humano com o mundo e, a descoberta da corporeidade: “a experiência estética desvela a corporeidade e a corporeidade desvela a vivência estética” (p.92).

Assim, percebo a importância de reflexões acerca da corporeidade e da experiência estética no meio acadêmico, principalmente a corporeidade no âmbito educativo, especialmente na Educação Física, pois, entendo a corporeidade como fundamental para os processos educacionais. Através dela, é possível criar uma linguagem por meio do movimento sentido e re-significado, que supere a alienação e, a concepção de corpo como objeto banalizado pela sociedade de consumo.

2.2 CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADE DE UM CORPO-PRÓPRIO

Ao refletir sobre a concepção de corpo historicamente construída na cultura ocidental, percebo que a humanidade sofreu uma descorporeização, perdendo a sua capacidade de percepção, de sensibilização em função ao valor dado à razão e ao lucro. Assim, o corpo alienou-se frente à ideologia de mercado e, foi concebido como objeto banalizado pela sociedade de consumo, principalmente na educação fundamentada na concepção dualista que prima pelo conhecimento racional. Nessa perspectiva, a Educação Física compreende o movimento humano no âmbito da objetividade e quantificação fundamentado nas ciências do esporte. Dessa forma, o corpo que se movimenta é entendido como máquina que deve desempenhar movimentos pré-estabelecidos para atingir uma performance, excluindo sua característica mais importante que é o humano do movimento²³ e sua individualidade. Dessa forma, o corpo se torna um simples objeto, e os movimentos ausentes de sentido e significado para quem os executa.

²³ Expressão utilizada por Santin (1987).

Nóbrega (2009) esclarece que essa descorporalização também ocorre no sistema educacional - com seus processos formais de ensino-aprendizagem, dando ênfase ao conhecimento conceitual e tendo a ciência e a racionalidade como fundamento principal - tornando-se um dos instrumentos de afirmação da cultura dominante. Assim, a escola concebe o ser humano fragmentado entre o saber sensível e o racional, priorizando a razão em relação ao sensível, separando o corpo no processo ensino-aprendizagem. Para essa autora faz-se necessário um projeto educacional voltado para o corpo como sujeito do processo e não como objeto, um projeto educativo de resgate da sensibilidade dos alunos(as), motivando o despertar de si mesmo e o desenvolvimento da percepção através da corporeidade. E, a Educação Física tem muito a contribuir no conceito de corpo e movimento, (re) significando as ações humanas, voltando-se para a ética e estética do movimento. Portanto, concordo com a autora, principalmente quando afirma que discutir o conceito de corporeidade contribui para a compreensão do ser humano e suas possibilidades de ação no mundo.

O modelo racionalista se desenvolveu e se constituiu como referência no sistema educacional com a Revolução Científica, fundamentado no método, servindo como parâmetro na construção do conhecimento e no desenvolvimento das teorias (Nóbrega, 2009). Dessa forma, o sentido da humanidade passou a se fundamentar na objetividade, na razão e, na fragmentação do ser humano, que a educação acompanha, incorporando “essa fragmentação do saber sensível e lógico, privilegiando o saber lógico no processo de conhecimento” (p.49). As culturas de movimento e práticas corporais também sofrem essa influência, pois a Educação Física se institucionalizou através de médicos e militares, “assumindo os códigos científicos e éticos dessas áreas, o que pode ser verificado nos métodos ginástico-militares e no esporte competitivo” (NOBREGA, 2009, p.49). Assim, as propostas político-pedagógicas se fundamentam no dualismo corpo e mente e na lógica utilitária da sociedade industrial. Nessa concepção o corpo é percebido como um objeto que precisa ser disciplinado, preparado para a produção e para o rendimento e, o movimento é explicado pela lógica mecanicista desprovido de intencionalidade e subjetividade. Dessa forma, a Educação Física utiliza-se de métodos que desenvolvem a reprodução de movimentos padronizados e estereotipados inseridos em uma ordem pré-estabelecida. Assim, a sensibilidade e a expressão na linguagem do movimento se perdem, impedindo que o(a) aluno(a) vivencie a sua corporeidade nas práticas corporais, afastando-se assim da ação reflexiva nessas práticas.

Kunz (2009) afirma que nossas capacidades sensíveis e os cinco sentidos foram bloqueados pelas atividades racionalizadas, tecnicistas e condicionantes da escola, “a Educação Física deveria iniciar um trabalho de abrir portas da percepção para o mundo e para nós mesmos...” (p.43). Uma questão importante que o autor ressalta para a reflexão deste estudo, e que percebo na prática educacional é a desvalorização do sentido do movimento e da subjetividade do(a) aluno(a) na aprendizagem em Educação Física, tanto no esporte como na dança, em função de padrões de movimento ausentes de significação.

Santin (1987) um dos pioneiros a refletir filosoficamente sobre as práticas da Educação Física, no Brasil, defende a corporeidade e a compreensão do ser humano na sua totalidade. O autor afirma que por meio da reflexão filosófica pode-se compreender o universo humano vinculado às práticas corporais, em especial, o esporte. Para ele, essa compreensão não deve ser imposta pela filosofia, incentivando um paradigma, uma doutrina, mas chama a atenção para uma reflexão possível no âmbito da Educação Física.

Primeiramente, poderíamos questionar os próprios objetivos da Educação Física, os quais parecem fundamentar-se fora dela mesma, tornando-se um instrumento para chegar a determinados objetivos que muitas vezes fogem da essência da Educação Física, que é o movimento humano. Essa concepção utilitária da Educação Física deve-se, em parte, à histórica concepção dualista do ser humano, desde a proposta educacional de Platão, pois separa a educação física da educação da mente.

Santin (1987) percebe a necessidade de refletir sobre a identidade da Educação Física e proclamar sua independência e autonomia. A Educação Física pode encontrar sua identidade em fundamentos antropológicos fundamentados no humano, percebendo o ser humano na sua totalidade e unidade, pois “o pensar, as emoções, os gestos são humanos, não são ora físicos ou psíquicos, mas sempre totais, isto é, são ao mesmo tempo toda a adjetivação que se lhe pode atribuir” (SANTIN, 1987, p.25). Isso se refere à uma educação humana, uma educação global que não separa valores físicos de psíquicos e morais, mas compreende o ser humano na sua totalidade indivisível.

Fundamentado em Merleau-Ponty (1994) Santin afirma que o ser humano se apresenta como fenômeno corporal, não reduzido à matéria, mas, na sua corporeidade no mundo: “O homem é movimento, o movimento que se torna gesto, o gesto que fala, que instaura a presença expressiva, comunicativa e criadora” (SANTIN, 1987, p.26). Também Saraiva- Kunz (2003, p.15), ao pensar a dança na escola,

apropria-se da idéia de corporeidade no sentido pontiano, que “está imbuída do sentido de viver o corpo, de sentir-se corpo, ao contrário do sentido de usar o corpo...”. É nesse entendimento da corporeidade humana que deve se fundamentar a Educação Física: ela faz do ser humano presença expressiva no mundo. Portanto, a Educação Física não deve se reduzir à gesto mecânico e repetitivo, mas gesto linguagem, criação, movimento, que se refaz, tornando-se movimento novo, criativo, original, um movimento arte.

O sistema de relações humanas está construído na e pela corporeidade: “a presença humana ou o fenômeno humano acontece na corporeidade significativa e expressiva em direção ao outro” (SANTIN, 1987, p.51). Para Santin (1987) à medida que vivemos nossa corporeidade e nos sentimos corpo, nos tornamos significativos a nós mesmos e aos outros. Como o corpo e o movimento são fundamentais para desvelar as possibilidades expressivas e sensíveis do humano, o resgate da sensibilidade deve ser uma preocupação tanto da Educação Física como de toda educação, pois, só assim é possível superar as imposições racionais, produtivistas e mercadológicas em relação ao corpo.

A sensibilidade humana se perdeu na cultura devido à dominação da objetividade científica. O ser humano contemporâneo livre das emoções sente-se mais apto e determinado a realizar suas funções e objetivos, assim “toda a compreensão da sensibilidade e da corporeidade foram perdidas pelo homem. O homem aos poucos foi negando seu corpo. Deixou de ser corpo. Lentamente deixou de sentir” (SANTIN, 1987, p.85). O autor propõe para a Educação Física, a função de recuperar a sensibilidade através do desenvolvimento da corporeidade, da percepção das harmonias e belezas do viver e sentir: “É preciso aprender escutar-se, ouvir a fala da corporeidade, atender aos sinais do sentir” (p.86). Essa educação para a sensibilidade não está em manuais, laboratórios, conceitos ou teorias, ela é um processo pessoal que precisa de cultivo constante (SANTIN, 1987). Há necessidade da educação estar atenta para a compreensão da sensibilidade e interpretação do conceito de corporeidade, pois as vivências/experiências do ser humano em sua natureza e totalidade se tornam uma possibilidade de superação de qualquer manipulação ou influência.

Santin (1987) afirma que se fazem necessários apontamentos para uma concepção global da educação, especialmente a educação do movimento na área da Educação Física, por meio de reflexões, questionamentos e “práticas de diferentes áreas de pesquisa em

Educação Física e esporte” (idem, p.54). Uma educação do movimento que supere a educação do movimento apenas físico, que analisa o movimento humano por meio de controles mecânicos, mas sim perceber o humano do movimento, para ele a subjetividade faz parte da objetividade das ações humanas.

Nesse sentido, o estudo aponta como possibilidade o desenvolvimento da corporeidade dos(as) jovens escolares através da construção do conhecimento por meio do corpo vivido, que tenha como foco a formação humana, sensibilidade e emancipação do sujeito, desenvolvendo a percepção do corpo-próprio em relação ao mundo vivido a partir das experiências com danças no espaço escolar nas aulas de Educação Física compreendidas por meio da concepção fenomenológica.

2.3 NOS PASSOS DA FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY: DA CORPOREIDADE PARA A DANÇA

Os primeiros passos para o diálogo da Dança com a Fenomenologia se constituíram com base na leitura e interpretação da obra do filósofo Maurice Merleau-Ponty *Fenomenologia da Percepção* (1999), o que não foi tarefa fácil, tão pouco tranquila. Portanto, recorri também à leitura de alguns de seus interlocutores da área de Educação e Educação Física e, usei relacionar com algumas reflexões elaboradas a partir das/nas vivências percebidas, ao longo da minha prática pedagógica no ensino da dança.

É na tentativa de compreender o movimento humano como significativo, como linguagem e como expressão do ser humano que por meio do seu corpo em movimento se expressa, interage e age no mundo, é que esse estudo busca o entendimento da corporeidade pelo ótica da fenomenologia. Para isso, é imprescindível trazer para a reflexão os ensinamentos de Maurice Merleau-Ponty, filósofo que dedicou parte de sua obra às reflexões sobre o corpo e a corporeidade, o que permite apontar caminhos em relação à dança e a Educação Física.

Segundo Merleau-Ponty (1999) a percepção é sempre consciência perceptiva de alguma coisa, sem separar o sujeito e o objeto e essa integração entre o sujeito e o mundo é construída através da intencionalidade. Para o autor, a atenção está ligada à percepção, pois, sugere sentido à algo novo: “a gênese de novos significados, emerge do sentido imediato desvelado pelo encontro recíproco entre o objeto e o sujeito da percepção” (Porpino, 2006, p.58); ou seja, prestamos atenção

àquilo que tem um significado para nós e, cada vez que prestamos atenção ao mesmo objeto, criamos uma nova percepção, encontramos novos significados. Através da percepção encontramos sentido pra recordar as nossas experiências passadas, portanto, o ser humano percebe e é percebido corporalmente no mundo, construindo assim o conhecimento. Nessa perspectiva, o movimento proposto ao aluno(a) deve superar o ato mecânico, deve ser intencional. Na realização do movimento é importante que o(a) aluno(a) perceba o porquê está realizando-o, a ação de fazê-lo deve ter uma intencionalidade, um significado.

Para Merleau-Ponty a compreensão do comportamento não se resume à causalidade mecânica, implica um corpo em movimento trocando experiências num tempo e espaço, é o entendimento do nosso viver. A corporeidade no sentido de corpo vivido de Merleau-Ponty, ao contrário de corpo objeto é sentir-se corpo, percebê-lo na sua individualidade, assim como define:

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural. [...] Diz-se que o corpo compreendeu e o hábito está adquirido quando ele se deixou penetrar por uma significação nova, quando assimilou a si um novo núcleo significativo (MERLEAU-PONTY, 1999, p.203).

Assim, se o hábito só está adquirido quando incorporado a um comportamento novo, podemos afirmar que o(a) aluno(a) pode adquirir um conhecimento novo quando se torna capaz de por em ação a sua capacidade criativa, expressiva e sua intencionalidade por meio corporal, ou seja, mediadas pelo corpo. O autor afirma que o hábito não é conhecimento nem automatismo, é um saber, o qual se entrega ao esforço corporal que não pode ser traduzido somente por definição

objetiva ou mecanicista: “O hábito não reside nem no pensamento nem no corpo objetivo, mas no corpo como mediador de um mundo” (ibidem, p.201).

Podemos compreender que o conhecimento se constrói através das experiências corporais, como cita Merleau-Ponty: “O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14).

O corpo, portanto, não pode ser compreendido como um simples objeto do eu pensante, ou seja, matéria que existe em função da mente. Ele é a nossa existência, é o que faz o eu existir como um ser humano e viver minhas experiências com o mundo. Isso é o fenômeno da corporeidade, que potencializa a criação, a expressão e comunicação do ser humano com o mundo, assim como esclarece Santin (2001): “O homem é corpo. Isto significa dizer ser corpo, em lugar de ter corpo [...] o princípio de ser corporal obriga a reconhecer o homem como um ser dotado originariamente de sensibilidade e de existência” (p.71).

O corpo em movimento, compreendido nessa concepção, se torna existencial, ligado ao próprio mundo. Merleau-Ponty traz a compreensão de que “perceber” na sua filosofia é “reaprender a ver” o mundo, voltar às próprias coisas, ou seja, ao seu significado original, como afirma Kunz (2009, p.33) o “conhecimento anterior a qualquer formulação científica, cultural ou da tradição. A fenomenologia interessa-se, assim, pelo mundo das experiências, que é um mundo desenvolvido pelas minhas percepções e que se apresenta como um horizonte de possibilidades”.

Corroborando com essa idéia Santin (2001) afirma que para compreender a corporeidade devemos resgatar os conhecimentos menosprezados pela concepção racional, “todos os valores negados pela racionalidade, como impróprios para a humanidade do homem, tornam-se exatamente o ponto de partida de sua identidade” (p.71).

Construir o conhecimento em dança na escola nessa perspectiva, pressupõe um olhar ao fenômeno, que é o corpo em movimento na dança, propondo a sua experiência no processo ensino-aprendizagem, interligada à experiência já vivida no campo da subjetividade, que possibilita a percepção e uma significação nova do(a) aluno(a), sem pré-conceitos ou estereótipos de movimento. Nessa concepção, somos um corpo/corporeidade capaz de superar a excessiva racionalização e repetição dos atos motores, sem termos que copiar,

imitar um padrão de movimento sem reflexão, no caso da dança e os seus movimentos prontos e técnicas codificadas²⁴. Ao contrário, no ensino da dança numa perspectiva fenomenológica, o nosso corpo é capaz de vivências/experiências intencionais, reflexivas e significativas com o mundo, compreendendo a significação do movimento.

A concepção mecânica do movimento tem como perda a representação e percepção do corpo e do movimento. Ao desenvolver a teoria do hábito Merleau-Ponty, rompe com a concepção tradicional e objetiva de técnica de um “fim em si mesmo”, pois integra o corpo com o mundo por meio de gestos novos, percepção e expressividade. A experiência nova induz a realidade do mundo e a percepção do ser-no-mundo. Dessa forma, aprende-se com o corpo próprio, não um corpo útil, instrumental, mas um corpo que se constrói e constrói o mundo na experiência vivida, flexibilizando novas possibilidades de movimento, que são novas “técnicas”.

A concepção fenomenológica de corporeidade é uma crítica à racionalidade cartesiana que considera o corpo submisso ao intelecto do ser, ou o corpo como instrumento mecânico segmentado, analisado e estimulado em laboratórios, ou seja, o corpo como objeto de um sujeito. Sua concepção parte da perspectiva de inteireza corporal, consciência de si, dos outros e do mundo, a partir da experiência vivida, que é a corporeidade, a “incorporação” que permite dizer: “não estou diante do meu corpo, estou em meu corpo, ou antes, sou meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.208). O ser se percebe na sua totalidade como sujeito corpóreo.

Percebe-se o quanto essa filosofia tem importância hoje na educação, pois (re) aprender a “perceber” o mundo, os outros e a si próprio, envolve sensibilidade, humanidade²⁵, tão necessárias quando os valores humanos da cultura estão fundados na incerteza e na racionalidade excessiva, como hoje.

Para compreendermos a contribuição da fenomenologia em relação à aprendizagem, o filósofo Merleau-Ponty nos deixou o entendimento de que, a percepção que constrói o conhecimento, envolve

²⁴ Gostaria de esclarecer que não se trata de criticar ou menosprezar o ensino de técnicas e as danças que apresentam uma técnica, um código historicamente construído, que representa um patrimônio cultural. Ao contrário, penso que a aprendizagem da técnica é importante/faz parte para o/no ensino da dança. A idéia aqui apresentada se refere a uma proposta de dança educativa capaz de superar, ir além das atividades tecnicistas e condicionantes da escola, abrindo espaço para o desenvolvimento da criação e expressividade do(a) aluno(a), ou seja, oportunizando-os a construir conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Essa idéia será melhor fundamentada no subitem que segue.

²⁵ Conforme a concepção formulada na introdução desse trabalho.

a significação do percebido. Para tanto, existe a necessidade de o conhecimento ter sentido e significação, ser contextualizado, percebido no mundo vivido, ou seja, voltar às coisas mesmas, as suas essências. Para o autor, perceber não é somente lembrar-se de alguma coisa, não se resume a uma explicação, a um pensamento racional, aprender um conceito. Pressupõe-se um entendimento, uma significação, uma compreensão, a percepção das coisas na sua essência, assim como descreve:

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3)

Para Merleau-Ponty, o corpo é pleno de subjetividade e encontra-se construído pela historicidade, pelas relações sociais, pela cultura, pelas escolhas. A condição corpórea é que constrói o conhecimento teórico e prático da vida do ser humano, ou seja, é a realidade do corpo que nos permite sentir e perceber o mundo, os objetos, as pessoas.

O pensamento de Merleau-Ponty assume grande importância nas investigações sobre o movimento humano, especialmente na dança, pois tem como elemento central a sensibilidade, assumindo um papel na expressão e na linguagem, pois o movimento tem que ser vivido, para ser sentido e compreendido. Desta forma, une o corpo ao ser que se torna sensível, percebe e é percebido, integrado e corporificado em relação ao mundo. Assim, o próprio corpo é linguagem, construindo sua subjetividade e, nas relações vividas as intersubjetividades. Essa compreensão se torna possível quando o filósofo sugere dois tipos de falas na sua teoria da expressão: “a fala falada e a fala falante”. Ele esclarece que a “fala falada” seria o pensamento já existente que evoca da memória, e a “fala falante” são construídas/mediadas pelas relações que estabelecemos, as quais expressam um significado e um novo significado ao que é cotidiano. Nessa perspectiva, Nóbrega (2009) afirma que a fenomenologia une “o extremo subjetivismo ao extremo

objetivismo”, por meio de trocas de intersubjetividades, explicando que o mundo fenomenológico mostra-se no cruzamento entre minhas experiências com a do outro. É também como Santin (1987) vê o sistema de relações humanas, construído na e pela corporeidade, “a presença humana ou o fenômeno humano acontece na corporeidade significativa e expressiva em direção ao outro” (p.51). Para o autor, à medida que vivemos nossa corporeidade e nos sentimos corpo, nos tornamos significativos a nós mesmos e aos outros.

A dança abarca essa possibilidade de desvelar a “corporeidade expressiva em direção ao outro”, pois à medida que o(a) aluno(a) começa a sentir e significar o seu corpo por meio do movimento, passa a perceber-se e perceber “o outro”²⁶, promovendo um contato afetivo e humanizado. Essas experiências nos laboratórios de movimento em dança, tanto individuais como coletivas possibilitam o autoconhecimento, a percepção do corpo-próprio e a auto-estima. Nesse sentido a dança pode estabelecer sentidos e significados para as ações corporais desses alunos(as).

A corporeidade torna-se fundamental para os processos educacionais, e possibilita superação da concepção de corpo como objeto banalizado pela sociedade de consumo, portanto, através da corporeidade o sujeito é capaz de sobrelevar-se à padronização imposta pela cultura que nega a individualidade de cada ser, e também ao discurso que cultua um modelo de corpo sem identidade. Apoiada em Santin (1993), Nóbrega (2009) compara o corpo humano com um livro, capaz de grandes ensinamentos da vida: “ele nos fala e sua fala diz-nos de nós mesmos, mas não ouvimos, não compreendemos. Talvez porque só entendemos a linguagem lógica, racional, dos conceitos abstratos” (idem, p.91).

Nessa perspectiva, atribuem-se novas possibilidades de compreender a corporeidade apontando novos significados para a Educação Física e para a Dança. O fenômeno corpo humano em movimento na dança por meio da experiência vivida pelo(a) aluno(a) no processo ensino-aprendizagem, possibilita desvelar aspectos como a sensibilidade e a intuição. Aspectos muitas vezes esquecidos pelo sistema educacional pela excessiva racionalização do conhecimento na cultura contemporânea.

As discussões postas neste capítulo buscaram compreender e compartilhar os saberes históricos relativos à concepção dualista e

²⁶ Essa minha afirmação se baseia nas experiências vivenciadas nos laboratórios de movimentos nas aulas de dança com os(as) alunos adolescentes do grupo de dança.

utilitária do corpo e, a possibilidade de superar essa visão entendendo o ser humano na sua inteireza, ou seja, na sua corporeidade. No próximo capítulo, o estudo avançará em busca de um entendimento sobre a educação do corpo no contexto escolar, especialmente no âmbito da Educação Física. Como também, a influência midiática na formação da cultura jovem e a expectativa de superação por meio de novas formas de pensar, sentir e agir no mundo, para a formação de sujeitos mais sensíveis, criativos e humanos.

3 A EDUCAÇÃO DA CORPOREIDADE: UM OLHAR PARA A ADOLESCÊNCIA

*Que vai ser quando crescer?
 Vivem perguntando em redor. Que é ser?
 É ter um corpo, um jeito, um nome?
 Tenho os três. E sou?
 Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
 Ou a gente só principia a ser quando cresce?
 É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
 Ser, pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
 Repito: Ser, Ser, Ser.
 Que vou ser quando crescer?
 Sou obrigado a? Posso escolher?
 Não dá para entender. Não vou ser.
 Vou crescer assim mesmo.
 Sem ser Esquecer.*

Carlos Drummond de Andrade - Verbo Ser

3.1 A ESCOLA E A EDUCAÇÃO FÍSICA: SUPERAÇÃO OU (RE) PRODUÇÃO DA CULTURA

A sociedade contemporânea vive num contexto de complexidade, pois está inserida num processo de alienação em relação ao consumo, que assume proporções cada vez maiores em todos os aspectos da vida do ser humano. Principalmente na sua condição como sujeito, pois a alienação não está presente somente no consumo do produto, mas nas identificações que faz com as imagens oferecidas pela mídia. O sujeito telespectador assume as necessidades de consumo impostas/provocadas pelas imagens espetacularizadas a partir da identificação que faz com as mesmas, como se representassem os seus desejos reais, tais identificações não são feitas somente com os produtos oferecidos pelas imagens, mas nas próprias imagens, que representam/exibem formas de ser, estar e pensar. Como por exemplo, é comum percebermos as pessoas imitarem/consumirem um “jeito de ser” (a forma de se vestir, o jeito de falar, o corte/a cor de/do cabelo) de um personagem de novela, de um ícone musical que esteja voga, de um ídolo esportivo, de uma figura polêmica do momento, etc. Isso tudo,

prejudica a formação do sujeito, na medida em que lhe tolhe a autonomia de escolhas, e a construção de sua subjetividade, interferindo na individualidade e identidade de cada ser.

Compreendo que a percepção e transformação de valores presentes na cultura não acontecem de forma espontânea, se dá por diversos meios como: pelo processo educativo na escola, que precisa estar integrado a outras instâncias educativas como família, comunidade e outros espaços dentro desta, que estão presentes na construção social e cultural do(a) jovem. Entende-se que “tanto os indivíduos como os grupos, a família e a sociedade, a história e o mundo, estão implicados na estrutura do fenômeno educacional” (Rezende, 1990, p.46), portanto, seria reducionismo privilegiar um aspecto em detrimento dos outros. No entanto, o papel da escola e dos(as) educadores(as) é de muita importância na (re) construção de subjetividades dos(as) jovens e na sua emancipação como sujeito atuante na sociedade. Isso é possível por meio da crítica esclarecida e ética dos meios alienantes, e por um aprimoramento estético que pode se efetivar por meio da educação do movimento, da educação para a dança, e das demais produções artísticas, até possíveis na escola.

Entendo que o sistema educacional como um todo se encontra num processo de crise, desde questões institucionais (estrutura, instalações, quantidade de alunos, etc.), profissionais (desvalorização do(a) professor(a), defasagem salarial, formação, etc.), pedagógicas (baixa aprendizagem, desinteresse pelo conhecimento e desvalorização do estudo por parte de dos(das) estudantes) até comportamentais (nas relações sócio-afetivas como indisciplina, conflitos, violência, preconceitos, exclusão, etc.). Sem ter a pretensão de abarcar com todas essas problemáticas, pela complexidade que envolve analisar a situação do sistema educacional no contexto contemporâneo, delimito refletir aqui sobre alguns problemas relacionados com as transformações geradas pelo processo de globalização. A internet, por exemplo, ao mesmo tempo em que promove a facilidade do acesso à informação, cria a ilusão de que o conhecimento e a aprendizagem se resumem à transmissão de informações.

Os meios de comunicação (especialmente a televisão), através de linguagens e imagens enfatizam e cultuam o espetáculo, criando uma fantasia de que a aparência, a imagem que “aparece mais”, é o ideal como referência; referência que ocupa o lugar da “coisa ausente”, pois “a imagem é o que mais se parece com a presença da coisa” (KEHL,

2008, p. 126). Nessa perspectiva de “adoração de imagens”²⁷, em que a violência do impacto das imagens, especialmente as cinematográficas e televisivas, é “a violência própria de todas as formações do imaginário [...] terreno psíquico das significações estáveis” (id.ib.), inclui-se a violência como espetáculo, naturalizando atitudes agressivas²⁸. O imaginário do “herói” ou “ídolo” enfatiza os valores na aparência, que traduzem “a coisa como se fosse expressão da sua verdade” (idem), influenciando na subjetivação de crianças e jovens e banalizando, assim, o processo de formação cultural.

Outro aspecto enfatizado pela televisão é a problemática do desemprego, criando um paradoxo em relação à valorização da formação e escolarização. Ora percebe-se uma concepção reducionista da formação com relevância somente para a empregabilidade (já que a lógica do mercado é conceber inútil e supérfluo o que não segue essa lógica); ora o diploma não garante emprego²⁹, já que em tempos de empregabilidade e empreendedorismo, o trabalhador deve criar inovações e propostas relâmpagos milagrosas para se garantir no mercado de trabalho.

Nesse contexto, questiono sobre o papel da escola e do(a) educador(a): reproduzir ou transformar essa realidade com os(as) alunos(as)? Adaptá-los(as) ao contexto, omitindo-se de problematizar a realidade, ou perceber perspectivas de mudanças, de enfrentamento da realidade?

Costa (2009) apresenta uma visão pessimista quanto a possível contribuição dos(as) professores(as) na superação dessa tendência do espaço escolar ceder os apelos midiáticos do consumo. Segundo a autora, essa visão justifica-se primeiramente porque os(as) professores(as) estão tão “obcecados” em produzir na sala de aula que esquecem que existe vida fora da escola, também, porque o poder midiático é subestimado, pois sabe-se ainda muito pouco sobre esse “novo imperialismo” (p.28). Concordo com a autora na problemática

²⁷ Ver KEHL, Maria Rita. “*Imagens da violência e violência das Imagens*” e “*Adoradores de Imagens*” in: Fratria Órfã. Ed. Olho D’água: São Paulo, 2008.

²⁸ Essa realidade está presente nos dias atuais e podemos constatar em reportagem exibida no jornal do almoço do dia 10 de maio de 2010 na RBS TV. A reportagem refere-se a cenas de brutalidade, as quais meninos entre 11 e 17 anos marcam encontros para as disputas violentas e apanham até sangrar em Florianópolis. As lutas com socos, chutes e golpes no pescoço, são filmadas pelos próprios meninos e colocadas na internet em uma comunidade virtual, chamada Luta do Lixo.

²⁹ Ver BIANCHETTI, Lucidio. “Curriculum Vitae em Tempos de Empreendedorismo e Empregabilidade” (2005).

apresentada, no entanto, penso que educar nos dias de hoje tornou-se um desafio para os(as) professores(as), no que diz respeito ao enfrentamento do fenômeno do consumismo. Percebo que a maioria não está preparada para a superação e re-significação dos valores estimulados pelos apelos midiáticos, especialmente os professores de Educação Física, pois a indústria do consumo tem influenciado de forma significativa os valores atribuídos ao corpo, orientando as formas de ser dos(as) nossos(as) alunos(as), e as próprias práticas escolares que são (re) produzidas conforme a imposição da cultura, dificultando assim, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais crítico e reflexivo. Para efetivar uma prática pedagógica de superação é necessário que os(as) professores(as) tenham a percepção, esclarecimento e criticidade sobre o poder mercadológico e ideológico da mídia na cultura escolar nas escolhas das pessoas; e que sejam mediadores críticos sobre os significados ideológicos do discurso midiático, especialmente nas práticas pedagógicas das culturas de movimento.

Rezende (1990) questiona a visão ideológica da educação, argumentando que uma de suas funções seria a crítica ao discurso ideológico, mas que, no entanto manifesta-se como um dos instrumentos ideológicos de reprodução do sistema de dominação política, social econômica e cultural. Fundamentado na Fenomenologia, o autor reflete sobre a possibilidade de a educação estabelecer uma criticidade e esclarecimento em relação a essa visão ideológica, para tornar-se uma aprendizagem significativa e humana. Concordo com o autor, pois, diante de tantos modismos, e num tempo em que nunca esteve tão fácil a informação (não me refiro ao conhecimento), torna-se importante trazer para a sala de aula, digo para o espaço escolar conteúdos que sejam articulados ao contexto, que tenha a ver com o mundo todo, com a nossa existência. A construção do conhecimento deve/pode se realizar corporalmente, portanto, a aprendizagem não precisa acontecer somente na sala de aula, sentados nas carteiras olhando para o quadro, pode ocorrer em outros espaços da escola.

Quanto aos discursos ideológicos, a Educação Física também representa alguns sobre o corpo. Silva (2001a) afirma que as práticas corporais com suas técnicas e produtos vão ampliando um mercado específico direcionado para vender e estabelecer como necessidade a “melhor aparência” ao público: “estrutura-se, dessa forma, um mercado das aparências representado por um sem-número de profissionais especializados e instrumentos de atuação que se encontram em franco desenvolvimento nesse final de século” (p.57). Esse discurso centraliza-se no corpo como ideal da felicidade humana, reforçando o

individualismo, a perda de totalidade e de identificação do sujeito com seu corpo.

Outro discurso ideológico da Educação Física é em relação ao esporte. Bassani e Vaz (2003) questionam a ambigüidade do esporte em seu caráter brutal e emancipador na Educação Física e, refletem sobre a necessidade de pensar uma educação voltada para a emancipação do sujeito, capaz de uma reflexão crítica da sociedade contemporânea, competitiva e tecnológica, para que a barbárie³⁰ não se repita (ADORNO, 1995). Assim, para que a Educação Física como educação do corpo possa resistir à alienação, devemos fazer uma reflexão crítica do esporte e de outras práticas corporais que enfatizam um culto masoquista com o corpo, que desperta apenas a competição, o individualismo, a exclusão, a violência. Como afirma Adorno (apud BASSANI e VAZ, 2003, p. 21): “ao esporte pertence não apenas o impulso á violência, mas também o de suportá-la e tolerá-la”.

A educação do corpo voltada para o desenvolvimento da força, do disciplinamento, em que o ser humano é dominado e explorado, encontra-se muito presente no treinamento esportivo, nas academias de ginástica e musculação, assim como nas práticas corporais ensinadas na escola; Segundo Bassani e Vaz (2003), é uma educação do corpo enfatizada na dor, no sofrimento como prova da virilidade e superação, é “totalmente equivocada e perigosa” (p.21), pois se identifica com o sadismo. A indústria cultural através do corpo-espetáculo enfatiza essa educação do corpo proporcionada pela esportivização, pela competição, em que o corpo humano é objeto explorado nos limites, desumanizado, exaltado e desprezado.

As práticas corporais devem ter como características a ludicidade, a cooperação, a socialização e o desenvolvimento de valores humanos como respeito às diferenças, afetividade, entre outros. No entanto, quando as culturas de movimento se tornam produto de consumo como espetáculo mediado pela mídia, atende a outras manifestações como: o espetáculo esportivo, sobretudo o futebol, com destaque para a competitividade e o culto à violência do corpo (BASSANI; VAZ, 2003) e as danças midiáticas sensuais que expõe, vulgarizam e banalizam o corpo da mulher (SBORQUIA e GALLARDO, 2002).

Um aspecto importante e que merece a atenção dos(as) educadores(as) é a educação do corpo na infância e juventude, uma

³⁰ O autor se refere à barbárie de *Auschwitz*, a qual deve ser esclarecida para que não se repita (ADORNO, 1995).

educação que se volte para a formação de valores humanos no processo de aprendizagem. Essa preocupação está presente nas reflexões de Adorno (1995), no sentido de evitar o preconceito, a exclusão e a intolerância com o mais fraco ou diferente nas práticas corporais na escola, já que essas reações corporais de intolerância e poder sobre o corpo estranho referem-se à gênese do fascismo (BASSANI e VAZ, 2003). Essas práticas de intolerância ao outro, que ocorrem também no ensino fundamental (OLIVEIRA e VOTRE, 2006), hoje, podemos denominar como o fenômeno do *bullying* na escola. São práticas de humilhação, agressão, tanto intencionais, como repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um(a) ou mais alunos(as) contra o(as) outros(as), causando dor, angústia e sofrimento nas vítimas e em suas famílias (FANTE, 2005).

Portanto, discussões sobre essas práticas devem estar presentes no cotidiano³¹ dos(as) educadores(as), pois ainda se vê crianças excluindo crianças de brincadeiras e jogos infantis. Jovens excluindo, humilhando e agredindo jovens que não se encaixam no padrão estabelecido de corpo, raça, cultura, sexo, religião, manifestando o poder e a competitividade na violência verbal e física, que pode ser considerado uma “antecipação da personalidade autoritária” (Adorno, apud BASSANI e VAZ, 2003, p. 25). Logo, a educação deve questionar essas manifestações e evitá-las já na educação da infância e da adolescência.

Outro aspecto importante a ser questionado é o elemento técnica nas culturas de movimento como, por exemplo, no esporte e na dança, práticas que geralmente acabam obedecendo à lógica do mercado e reproduzindo o pensamento da sociedade tecnicista e instrumental. Kunz (2009) faz uma crítica firme ao tecnicismo na Educação Física escolar e contribui na compreensão da relação entre o elemento técnica e a aprendizagem, principalmente a ênfase que se dá à técnica no esporte e na Educação Física escolar. De fato, o processo de racionalização presente no ambiente escolar baseia-se em padronização,

³¹ Embora esse tema seja de grande relevância, há pouco tempo estão sendo discutidas essas práticas decorrentes nas escolas. Em 2008, iniciaram palestras, inclusive com a autora acima citada, e discussões acerca do tema com os(as) professores(as) na rede municipal de Chapecó. Recentemente, percebo que a mídia (televisiva e impressa) está promovendo informações sobre o assunto, como por exemplo, em alguns programas de TV: no “Fantástico” da rede globo exibido no dia 27 de março de 2011, no “Sem censura” da TV Brasil exibido no dia 28 de março de 2011, no “Mais Você” da rede Globo no dia 02 de agosto de 2010 e 17 de março de 2011, e em revistas como: Marie Claire de fevereiro de 2001, p. 239 e, Claudia de janeiro de 2011, p. 93 a 95.

cópias e movimentos estereotipados, impedindo o desenvolvimento de qualidades humanas, principalmente a criatividade e a sensibilidade.

Na dança, a valorização da técnica como objetivo principal da sua prática, também é para atender as exigências da competição em dança, muitas vezes influenciada pela mídia, com o que o trabalho de criação artística acaba sendo secundarizado, reprimindo a sua prática como cultura corporal nas aulas de Educação Física (ALVES, 2010) e limitando o potencial artístico dos(as) alunos(as) e da dança como processo educativo (SARAIVA-KUNZ, 2003).

A Educação Física escolar, tendo como objeto de estudo o movimento humano, também deve construir uma visão crítica junto aos(as) jovens alunos(as) sobre as concepções geradas pelas imagens de corpo e movimentos estereotipados, por meio das práticas corporais e, neste caso, especialmente a dança, a qual tem a possibilidade de promover espaços para as manifestações corporais expressivas e criativas, contribuindo no desenvolvimento dos(as) jovens para além das capacidades racionais e utilitárias.

A educação deve possibilitar que o(a) aluno(a) aprenda de maneira humana a “ser humano”, a existir/viver como tal. Nessa compreensão, é possível desenvolver a percepção do sentido da existência, superando a alienação do sujeito em relação ao mundo. Rezende (1990) afirma que o problema que torna custoso essa percepção é o da alienação, “na medida em que indivíduos e grupos, a sociedade e as classes sociais, ou mesmo a humanidade, podem viver sem perceber o sentido que suas vidas realmente têm” (p.51).

Libâneo (2006) traz alguns apontamentos importantes para se pensar a educação dos (as) jovens e a escola no contexto contemporâneo. Para o autor, a escola e os(as) educadores(as) não devem fazer guerra contra a tecnologia e a informação transmitida pelos meios de comunicação, mas refletir sobre os objetivos da escola e suas práticas pedagógicas frente à realidade, mediando os saberes e desenvolvendo a criticidade, “a capacidade de pensar a realidade e intervir nela, por meio do domínio da cultura, da ciência, da arte” (p.36).

Rezende (1990) afirma que a cultura é o significado da existência é a “existência significativa do homem através da história” (p.59). Para o autor, a educação é aprendizagem da cultura, pois estabelece relação da subjetividade do(a) aluno(a) com o mundo. Nisso, a educação possibilita um processo de humanização do ser humano, à medida que desenvolve a subjetividade do aluno(a) como possibilidade de desalienação individual e coletiva, ela deve voltar-se: a educação dos sentidos (a sensibilização do sujeito através dos sentidos), a educação da

inteligência (o questionamento, a reflexão sobre a realidade), e a educação da existência (a percepção do sentido da sua existência e suas ações frente à realidade). Dessa forma, a concepção fenomenológica da educação fundamenta uma aprendizagem humana e significativa da condição corporal do ser humano em relação o mundo, para a compreensão da sua história, da sua cultura, e a percepção do próprio ser humano como um ser corpóreo.

Nessa perspectiva, a escola deve ser um espaço que (re) signifique as experiências e conhecimentos que os(as) alunos(as) trazem para ela de outros contextos, não assumindo o papel de única fonte de saber verdadeiro, mas sendo espaço de mediação da realidade vivida, conforme Kleinubing (2009). Apoiada em Carrano, a autora afirma que a escola não deve negar esses conhecimentos (inclusive os proporcionados pela mídia), mas sim atuar como mediadora, identificando-os como oportunidades de reflexão e mediação sobre os diferentes mundos vividos (apud KLEINUBING, 2009). Nessa proposta de mediação da realidade vivida, se inclui as propostas pedagógicas da Educação Física, que através do movimento tem a possibilidade de compreender os sujeitos de aprendizagem como ser integral, “que se revela a partir de seu corpo” (idem, p. 36).

No entanto, esse ideal de educação do corpo não é a realidade percebida na escola; como já dito, ainda percebo aulas de educação física seguindo propostas que concebem o corpo como máquina de rendimento e reprodução de movimentos estereotipados, sem reflexão e consciência do “porquê” e “para que” o movimento é realizado. Uma educação significativa não deve se referir somente à transmissão do conhecimento, mas criar possibilidades de refletir e dar sentido ao aprender, aprender significativamente, estabelecendo relações significativas, como diz Rezende (1990). O autor argumenta que a educação numa perspectiva fenomenológica possibilita compreender o mundo humano através da cultura, propondo a dialética entre o ser humano e a cultura, a existência e seu significado, abarcando com um problema (educacional) que tem as dimensões do mundo (idem). Nisso há a busca de superação de uma aprendizagem voltada para a reprodução, sem o humano e sem significado, que promove a alienação individual e coletiva e o empenho em uma educação como aprendizagem da cultura, que faz a crítica do discurso da cultura ideológica, desalienando o sujeito que vê o mundo não como ele realmente é, mas como é representado e imaginado (idem).

Para Santin (1987) não basta uma reforma nos currículos para mudar a imagem da Educação Física reduzida a treinamento corporal. É preciso outra compreensão do movimento humano, como diz:

O movimento humano não pode ser limitado a um conjunto de articulações e forças. Ele precisa ser compreendido no contexto de todas as dimensões humanas. Antes de ser um fenômeno físico, o movimento é um comportamento, uma postura, uma presença e uma intencionalidade. Assim o movimento não só é uma linguagem, mas torna-se uma fonte inesgotável de simbologia que lhe confere uma grandeza ilimitada (p.63).

Assim, a Educação Física não deve reduzir o movimento humano a exercícios físicos, pois seria subjogá-lo à extrema “miséria”. Com a compreensão de ser humano na sua totalidade, o movimento humano é vida e os exercícios não são apenas físicos, mas humanos.

Nesse contexto, retomo a necessidade da Educação Física questionar a sua prática promovendo práticas corporais na perspectiva da formação humana, por meio de reflexões e vivências que superem as concepções de corpos estereotipados e padronizados, enfatizados pela cultura, e voltar-se para o desenvolvimento da corporeidade. Nessa perspectiva, a dança pode se efetivar como possibilidade de trabalho corporal na escola, se “entendida como espaço de desenvolvimento da criatividade, e, principalmente da sensibilidade pautada nas possibilidades de ouvir, ver, e apreciar o que outros corpos têm a comunicar e expressar”, assim como constatou Kleinubing (2009, p.12).

3.2 ADOLESCÊNCIA E CONTEMPORANEIDADE: OS APELOS DA CULTURA NO CULTO AO CORPO

Para compreender os(as) jovens alunos(as) que estão vivendo sua adolescência é necessário, sobretudo, além de conhecimentos bio-psicológicos do seu desenvolvimento, entender o contexto social e cultural no qual se inserem. Para tanto, precisa-se compreender a adolescência na sua totalidade, que envolve as transformações corporais, psicológicas e sócio-culturais.

Para o psiquiatra Içami Tiba (2005) o processo biológico da adolescência é o mesmo há milhares de anos “mas só a carga genética

não basta para transformar crianças em adultos. Ela é completada pelo processo psicológico regido pela lei do como somos” (p.31) e pelo contexto familiar que, desde os primeiros anos de vida influenciam a criança. Na infância, a criança aprende os valores por meio da convivência familiar, escolar e comunitária, imitando o comportamento das pessoas que a rodeiam, sendo muito importante a interferência da família em parceria com a educação e socialização escolar.

No desenvolvimento psicossocial ao longo da adolescência, o(a) adolescente tende a afastar-se do convívio familiar dando importância ao convívio social dos grupos de amigos (a escolha de seus pares). Nessa fase, os pais e mães devem ter outro posicionamento, diferente do amor dádivo³² para com a criança, devem dar-lhe autonomia com segurança, preparando-o com liberdade progressiva para que enfrente os desafios da vida sabendo se proteger dos perigos (TIBA, 2005).

Para Aberastury e Knobel (1981) na fase inicial da adolescência os lutos do corpo infantil, da identidade infantil e dos pais infantis, misturam o ego e o mundo exterior, portanto, a busca pela identidade, entre outros, é o problema central da fase, ou seja, no processo de desenvolvimento dos(as) adolescentes, a crise é de identidade, processo em que sentem a necessidade de afirmarem-se como sujeitos autônomos e construir sua identidade adulta. Portanto, os(as) adolescentes deixam de ter os pais/mães ou professores (as) como modelo de referência, na busca de outra identificação que acontece com seus pares e com ídolos. (OSÓRIO, 1989). Na nossa sociedade, inserida numa cultura cristalizada no consumo, com ênfase na aparência e no espetáculo das imagens do corpo, a formação de identidade do(a) adolescente está suscetível às influências externas. Essas, muitas vezes, se apresentam negativas, como o culto exacerbado ao corpo e a beleza, o modismo e a efemeridade das relações afetivas, interferindo na sua perspectiva de corpo e identidade e nas suas escolhas no âmbito afetivo, social e cultural.

Osório (1989) esclarece que a crise de identidade não representa uma catástrofe, mas sim um processo necessário ao desenvolvimento, para redefinir seus objetivos pela experiência acumulada. Para o autor a identidade é “a consciência que o indivíduo tem de si mesmo como um ser no mundo” (ibidem, p. 14), ou seja, o conhecimento de si na sua

³² Nessa expressão o autor refere-se ao cuidado exagerado dos pais para com o filho(a) não permitindo que desenvolvam sua autonomia, e escolhas próprias, pois estão sempre agindo por ele (a).

singularidade, diferenciando-se dos outros. O conceito de identidade são noções de integração espacial (relaciona-se com imagem corporal), temporal (recordar-se do passado e imaginando-se no futuro frente às transformações internas e externas) e social ou relações sócio-afetivas (GRINBERG, apud OSÓRIO, 1989).

O(a) adolescente está diante de mudanças significativas e necessita assumir posturas, trilhar caminhos rumo à estruturação da sua personalidade e a construção de uma identidade própria. Portanto, os contextos socializadores em que o(a) adolescente está inserido como: escola, família, comunidade, devem socializar experiências significativas e mediar outras que ele(a) aprende em vários contextos, possibilitando que o(a) adolescente questione, reflita, se perceba e se compreenda como sujeito humano, social e singular; um sujeito que é:

Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos, movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; *um ser social*, que nasce e cresce em uma família (ou em um substitutivo da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; *um ser singular*, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. Esse sujeito: *age no e sobre o mundo*; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação (CHARLOT, 2000, p.33, apud GOEDERT, 2005, p.16).

Mas é no contexto da família que os sujeitos adolescentes emergem e vêm a se desenvolver, por isso a função socializadora da família é muito importante na formação do(a) adolescente, porque ela intermedia o(a) adolescente com a sociedade. Osório (1989), partindo de conceitos antropológicos, define a família como grupo de relações pessoais (filiação, união e consangüinidade) com a função de transmitir valores éticos, estéticos, religiosos e culturais no processo evolutivo, tendo como objetivos preservar e proteger a descendência. No entanto,

esse papel mediador da família sofreu transformações em função das mudanças do processo civilizatório; como “herdeira da revolução industrial que sinalizou a modernidade” (OSÓRIO, 1989, p.28), criou-se um modelo baseado na família burguesa, modelo que se tornou referência, estimulando também, aspirações sócio-econômicas do proletariado³³. Na sequência, as concepções culturais da sociedade contemporânea fundamentadas no mercado, na produção, nos avanços tecnológicos e científicos instigaram mudanças nos valores, que eram sólidos e perenes, transmitidos pela família em épocas anteriores.

As mudanças na família e nos valores transmitidos aos descendentes chegam ao comportamento *teen* dos adultos contemporâneos, como explica a psicanalista Maria Rita Kehl (2009.) Para a autora a *teenagização* presente na cultura ocidental tem sua fundamentação nos discursos médicos e científicos atuais, mas teve seu início na década de 60, quando o fenômeno da juventude marcou transformações importantes na sociedade. Segundo a autora “o espírito jovem” abraçou seu tempo sem julgar ou prever conseqüências, pois simbolizavam a inteligência de se aventurar além das regras universitárias, a liberdade sexual contrapondo-se aos tabus de gerações anteriores e a incitação de uma vida revolucionária representada na música, na política, nos costumes e comportamentos, etc. No entanto, as forças do capital aproveitam esse símbolo fundamentando-o para a sua lógica do mercado, “na passagem de 1970 para a década de 1980, ser jovem virou slogan, virou clichê publicitário [...] condição para pertencer a uma certa elite atualizada e vitoriosa”(KEHL, 2009, p. 10).

Nesse contexto, a imagem da juventude livre das regras rígidas da moral e dos bons costumes, passa a representar a cultura nas dimensões corporais trazendo consigo um turbilhão de mercadorias, que passam a ser essenciais para a conquista da felicidade. Nessa cultura banalizada pela imagem, estimula-se a manutenção da juventude do corpo como prioridade, criando a ilusão de alcançar a “felicidade

³³ A delimitação deste trabalho não nos permite aprofundar o desenvolvimento histórico da família, até os dias de hoje, mas deve-se ter presente que sua transformação implicou, a partir da modernidade, diferentes conformações na mesma estrutura social, a sociedade de classes. Um a pequena noção disso nos é dada por Philippe Ariès (1981) ao dizer: “A família moderna [...] correspondeu a uma necessidade de intimidade, e tem estruturas e também de identidade: os membros da família se unem pelo sentimento, o costume e o gênero de vida. As promiscuidades impostas pela antiga sociabilidade lhes repugnam. Compreende-se que essa ascendência moral da família tenha sido originariamente um fenômeno burguês: a alta nobreza e o povo, situados nas duas extremidades da escala social, conservaram por mais tempo as boas maneiras tradicionais, e permaneceram indiferentes à pressão exterior. [...] Existe, portanto uma relação entre o sentimento da família e o sentimento de classe” (p.278).

prometida”, o que é oportuno e lucrativo para a indústria de produtos indicados para os “jovens perenes”. Assim, presenciamos a era que simboliza como ideal a juventude, a perfeição, o poder de controlar o tempo, manipulado pela indústria do consumo e algumas vezes reforçado por discursos científicos.

No desenvolvimento psicossocial da adolescência, ao sentirem a necessidade de afirmarem-se como indivíduos autônomos e reforçarem sua identidade adulta, os(as) adolescentes tendem a se afastar do convívio familiar, interessando-se pelo convívio com os grupos de amigos(as) e na identificação com seus pares de iguais. Como dito, deixam de ter os pais/mães ou os(as) professores(as) como modelo de referência, buscando outras referências de identificação (OSÓRIO, 1989; TIBA, 2005; ZUIN, 2003, entre outros). Os(as) jovens passam a ter a necessidade de manifestar a sua imagem como uma publicidade, uma marca, símbolos ou modelos de referência do momento que lhe afirme uma identidade.

Zuin (2003) ao relacionar as características próprias do(a) adolescente com a crise de identidade faz alguns questionamentos sobre a necessidade de superar a visão reducionista de análise psico-biológica, observando, percebendo o contexto e suas influências no comportamento dos(das) jovens, analisando criticamente a cultura fundamentada numa concepção mercadológica, em que o corpo torna-se a publicidade e a garantia desse mercado. Nesse turbilhão oferecido pela indústria cultural, o(a) jovem tende a se diferenciar da cultura de massa para afirmar-se como signo inconfundível, portanto, procura se identificar com um objeto de culto para ser reconhecido na massa.

Para Costa (2006), as roupas e o uso de adereços são importantes símbolos de comunicação dos(das) jovens, pois através delas eles(as) expressam suas identidades e constroem os grupos de convívio: amizades, namoros, emprego, etc. O autor afirma que a indumentária é uma das formas de dar visibilidade às identidades sociais dos(as) jovens, pois os grupos apresentam uma simbiose na maneira de vestir-se. Abramo (apud COSTA, 2006) esclarece que a roupa e a imagem corporal têm um significado peculiar na fase da adolescência, estimulada muitas vezes pela transformação do corpo e atenção exacerbada empregada ao mesmo.

Vivemos numa sociedade que passou de industrial produtiva a consumista, ou seja, uma sociedade que se organiza por meio do consumo. Esse consumismo não se reduz ao consumo de bens materiais, mas também de imagens e significados, veiculados em outdoors, televisão, internet, etc. Principalmente com apelo à juventude, “formam”

identidades, “educam” corpos de homens e mulheres de conformação jovem e belos(as), de homens e mulheres, instigando-os a retardar a velhice. Esses modelos de corpo são expostos como mercadoria, e sem uma visão crítica sobre essas imagens, além de consumirmos as imagens, consumimos também o modo de pensar, agir, sentir dessas imagens, formando corpos padronizados para atender a sociedade do espetáculo. Para os jovens, torna-se importante investir nas imagens corporais para acompanhar a moda como, por exemplo, um corte de cabelo, as roupas da moda, o uso de *piercing*, de tatuagens, etc.; criando um corpo impressionante, admirável. É comum presenciarmos na escola alunos(as), principalmente jovens, copiando uma imagem da mídia, um personagem, um artista famoso, um ídolo ou até mesmo uma figura polêmica.

Para adquirir um corpo belo(a), impressionável, admirável, o consumidor(a) muitas vezes sacrifica o corpo para alcançar seus objetivos. Zuin (2003) apresenta uma reflexão sobre o modelo de educação fundamentada na concepção sadomasoquista, com base na dureza e disciplinamento, muito presente na Alemanha após a segunda guerra mundial³⁴. O autor esclarece que tais reflexões críticas do frankfurtiano tornam-se necessárias na atualidade, pois a educação que difunde a disciplina pelo sofrimento, pela dureza está presente e se espalha para além dos muros escolares. Como exemplo, o autor destaca o uso de *piercing* pela juventude, um produto do mercado que impressiona e que afirma presença na sociedade do espetáculo. Para o autor a espetacularização do corpo por meio de símbolos da cultura, dessensibiliza o ser humano adaptando-o à cultura de mercadorização do corpo como espetáculo.

A publicidade oferta a mesma mercadoria como se fosse algo novo, dando a impressão que o consumidor está a cada dia frente a uma novidade, promovendo uma cultura de efemeridade, que gera instabilidade e insegurança frente ao tempo e ao espaço, mesmo que isso não seja consciente para o sujeito, o que pode promover um aumento da onipotência juvenil, já presente na fase. Com isso, os(as) jovens tendem a experimentar situações limite, sentindo a necessidade de dar provas contínuas de que estão vivos, gozando o máximo do prazer e da vida (Zuin, 2003), casos em que se pode considerar como exemplos o uso de drogas, o exagero na ingestão de bebidas alcoólicas e o excesso de velocidade do carro, em “rachas” com os amigos, ou não.

³⁴ Reflexões baseadas na crítica de Adorno em *Educação e Emancipação* (ADORNO, 1995).

Essas atitudes podem estar relacionadas com as promessas da indústria cultural de realização máxima do prazer (ZUIN, 2003), por via de uma publicidade que estimula o consumo e gera um impacto forte nas pessoas e a necessidade de realização de seus desejos e do poder imaginário. Portanto, há necessidade de uma formação crítica, reflexiva e mediadora de distanciamento do fenômeno para o seu discernimento, superando formas de educação que sustentam a adaptação dessa cultura por meio da transmissão “imediate das informações num ritmo alucinante” (ibidem, p.44), Essa transmissão alucinante, entende-se, reproduz e fortalece a lógica da sociedade do espetáculo, gerenciada pela mídia por meio de imagens e de produtos que reforçam a sensação de onipotência juvenil, uma ilusão que os(as) jovens têm de sentir-se poderosos(as) e protegidos(as) de qualquer perigo como se fossem super deuses, como esclarece Tiba (2005, p.89): “a onipotência é um exagero na sensação subjetiva de poder”. Para o autor os onipotentes costumam ser arrogantes, antipáticos, sem convivência, citando várias causas e conseqüências que podem aumentar a onipotência e a superioridade tais como: a bebida, as drogas, o carro, o vestibular ou uma paixão. O autor explica que a personalidade de um adulto saudável pode representar vários papéis: profissional, marido/esposa, pai/mãe, provedor(a), filho(a), etc.; não pensará em suicídio se um destes papéis lhe causarem frustração, já um(a) adolescente ou uma personalidade imatura não consegue distinguir o valor do todo de um detalhe, que pode acabar com esse todo.

Osório (1989) afirma que a crise de identidade pode gerar movimentos transgressores da juventude devido às angústias e perplexidades existenciais, frente a um futuro imprevisível do contexto contemporâneo. Um chamamento para a vivência do presente com o slogan: “viva o dia de hoje porque amanhã você poderá ser a derradeira vítima da violência urbana ou de uma hecatombe nuclear” (ibidem, p.36), gera um pensamento de insegurança na juventude, dificultando a formação de uma identidade segura e estimulando as transgressões.

A perspectiva de liberdade dos(as) jovens para gozar os limites da vida tem seu preço no vazio, pois na urgência de viver seus dias, não lhes é oportunizado pensar a si mesmos. Conforme Kehl (2009) os(as) filhos(as) de hoje herdaram de seus pais/mães, gerações rebeldes dos anos setenta, o dever de desfrutar da vida, da felicidade e da liberdade, conquistados por seus pais. A autora questiona essa liberdade indiscutível fornecida aos jovens, pois é como se eles(elas) tivessem a incumbência de realizar os desejos que a geração anterior ficou devendo para si. Portanto, é importante refletir sobre os valores construídos com

os(as) jovens, questionando a plena satisfação dos seus desejos incentivados pela publicidade, que invoca imagens para curtir ou gozar sem limites; o gozo além dos limites do prazer, consiste na relação com a pulsão de morte, e “ameaça a vida do corpo e a vida psíquica” (KEHL, 2009, p.23).

Kehl (2009) lembra que com o fim da ditadura no Brasil surgiu uma nova e eficaz forma de dominação que se expandiu a partir dos anos oitenta: a lógica do mercado, fundamentando valores de consumo, individualistas e narcísicos para a sociedade. Assim, os valores como igualdade, fraternidade, tolerância ao outro, criatividade, os quais ainda é preciso preservar, não se sustentam na cultura contemporânea fundada no individualismo e no consumismo, contexto, em que, em muitos casos, pais e mães apóiam o consumo de seus filhos(as), por se sentirem mais seguros, tendo-os nos shoppings e discotecas, optando por “uma adolescência careta” para os filhos. Kehl, ao abordar essa questão, não julga esse comportamento dos pais/mães, mas entende-o como um desperdício e como um fechamento de uma porta de acesso ao outro e ao mundo. Por outro lado, a adolescência é, também, uma fase de grande interesse pelo que acontece no mundo, por conseguinte, se esse interesse, a contestação de verdades e a rebeldia dos(das) jovens forem direcionadas à uma formação crítica, emancipada, consciente, é possível que eles(elas) envolvam-se em projetos consistentes para a transformação da sociedade.

As manifestações da juventude, independente da época, foram marcadas pela busca de novas identidades, novas posturas e contestações da realidade, lembrando que algumas conquistas da humanidade partiram desta fase conturbada e criativa³⁵. Osório (1989) afirma que as manifestações da juventude no contexto conflitivo de gerações devem ser compreendidas, pois “sem rebeldia e contestação não há adolescência normal” (p.47). Essa rebeldia e contestação podem ser canalizadas para a criatividade e a sensibilidade, se lhes for proporcionado: a liberdade para questionamentos sobre as coisas do mundo; a re-significação de suas expectativas em relação ao consumo; o estímulo à sua autonomia, à sua liderança, e à experimentação da criatividade (OSÓRIO, 1989). Portanto, é importante que o contexto

³⁵ Tais como alguns movimentos juvenis reivindicatórios no Brasil, por exemplo, nos anos 1960 e 1970, mesmo diante de forte repressão policial, os movimentos juvenis não se calaram contra a ditadura, o movimento dos jovens “hippies” com a ideologia de “paz e Amor” criticavam o uso de armas nucleares, lutavam por emancipação sexual e por questões ambientais; na década de 80 destacaram-se as “diretas já” e na década de 90 os “caras pintadas” manifestações sociais que tinham a participação de jovens.

educacional e formativo, escola, família e sociedade criem oportunidades para que os(as) jovens tenham consciência de si, dos outros e do mundo.

Entendo que educar na escola significa promover meios de compreender o mundo, perceber a realidade e transformá-la, mas isso não significa disseminar uma visão catastrófica contra os meios de comunicação e contra o avanço tecnológico, também não significa ajustar a juventude baseando-se em estereótipos como: juventude alienada, individualista, rebelde, violenta, fútil; já que os valores que fundamentam a cultura contemporânea são o individualismo, a competição e o consumismo. Compreendo que a escola deveria assumir um compromisso com a formação dos(as) jovens, resgatando valores, como cidadania, ética, fraternidade; e tornando-se um espaço mediador da cultura experienciada e vivida pelos(as) alunos(as) em outros espaços como as mídias, a família, a rua, etc., Compreendo a escola como mediadora de experiências que proporcionem aos jovens a construção de uma visão crítica da realidade do mundo, para que crie novas estruturas de poder, de relacionamento, de estruturas políticas (LIBÂNEO, 2006).

3.3 A ESCOLA E OS TABUS DO CORPO E DO MOVIMENTO

Para refletir sobre os(as) adolescentes e a manifestação de sua corporeidade na escola, é importante compreender: o fenômeno adolescência como parte do desenvolvimento do ser humano que estabelece relações significativas com os outros e com o mundo e a escola, principal instância socializadora depois da família, como um espaço de interação das experiências/vivências que “produz formas de os sujeitos se verem, se compreenderem e compreenderem o mundo” (GOEDERT, 2005, p.5). Portanto, é importante refletir sobre: as manifestações corporais dos(as) jovens na escola, sua corporeidade, seus desejos, sua sexualidade; a postura da escola e do(a) educador(a) na mediação dessas manifestações corporais; e os espaços proporcionados aos jovens para essas manifestações e questionamentos.

Nóbrega (2009) afirma que o corpo é muito importante na aprendizagem e que a escola o menospreza, talvez por não conseguir trabalhar com a diversidade e novas possibilidades de aprendizagem superando a tradição do racionalismo. A autora insiste em ressaltar como a linguagem corporal através da expressão, diz muito sobre nós mesmos, revela nossa identidade, e, no entanto, torna-se difícil aceitar a

expressão e a individualidade numa sociedade massificada e padronizada.

Uma das formas da escola limitar as manifestações corporais e de administrar o corpo para um bom comportamento foi limitando o movimento dos(as) alunos(as). O movimento corporal é muito importante para o ser humano se comunicar, aprender, perceber o mundo e ser percebido. No entanto, o adulto aprendeu a restringir os movimentos corporais devido à imposição disciplinar da cultura que tende a controlá-lo desde a infância, principalmente na escola. Os movimentos corporais na escola se reduzem as aulas de Educação Física e na hora do recreio, e geralmente torna-se uma moeda de troca, pois funciona como punição e prêmio dependendo do comportamento do aluno(a) (STRAZZACAPPA, 2001).

Percebo assim, o quanto se faz presente ainda a concepção dualista da educação que historicamente separou o ser humano em corpo e mente, concebendo a aprendizagem intelectual como séria e desprovida de experiências corporais, enquanto que as manifestações corporais não são concebidas como importantes para a aprendizagem, são percebidas somente como atividades de lazer ou como desenvolvimento das potencialidades motoras do(a) aluno(a). Nessa concepção de ser humano fragmentado, o corpo não é considerado na ação pedagógica e, os(as) alunos(as) considerados “comportados(as)” são aqueles(as) mais quietos, obedientes, que não questionam, que não manifestam suas emoções, sentimentos e desejos no espaço escolar. Essa perspectiva dualista constituída ao longo da história ocidental favoreceu uma educação que nega o corpo ou o coloca em segundo plano, dessa forma os seres humanos passaram a viver também a sexualidade de maneira reprimida.

As manifestações corporais, as atitudes e comportamentos dos(as) adolescentes tornam-se um problema quando a escola não está preparada para dialogar com eles(as) sobre o corpo e a sexualidade, reduzindo os conhecimentos referentes à esses temas aos aspectos biológicos, não atendendo às expectativas, ansiedades e inquietações dos(as) jovens escolares.

Para Costa (2006) a escola precisaria conhecer melhor as culturas juvenis para “intervir, atuar e interagir com os alunos e, não contra os alunos, também a partir de suas realidades, de seus momentos de convívio no ambiente escolar, de suas falas, de seus grupos e de suas diferentes formas de interação” (p.14). Segundo o autor, a escola atua de forma contrária aos jovens, pois estabelece regras e normas sem

dialogar, manifestando resistência aos grupos, os quais são desconsiderados, e muitas vezes desfeitos pela escola.

A adolescência é uma fase de desenvolvimento importante do ser humano, que compreende grandes alterações físicas e psicológicas. O corpo, até então despercebido, torna-se foco de atenção, pois, por meio de sua corporeidade é que o(a) adolescente percebe, e é percebido por outros, as mudanças que está vivenciando. Para Osório (1989) a adolescência é um processo maturativo biopsicossocial, portanto, não pode ser compreendida somente pelos aspectos biológicos, separada dos aspectos psicológicos, sociais ou culturais; é por meio das transformações corporais, que o adolescente enfrenta questões novas relativas à sua corporeidade como: a formação da sua identidade de gênero e sexual; a construção e aceitação da sua imagem corporal e da sexualidade, que influenciam nas relações que estabelece com os outros e com o mundo.

Na formação da identidade do(a) adolescente, um de seus elementos estruturadores é a sexualidade, que é elaborada por via da imagem corporal e pela percepção do corpo; ou seja, elaborada pela percepção subjetiva da aparência, por fatores psicológicos internalizados e fatores sociológicos, como os papéis atribuídos ao corpo pela cultura ou pelos outros (OSÓRIO, 1989). A identidade sexual, ou seja, o assumir uma orientação sexual, também é muito importante na aquisição da identidade e está intimamente ligada a imagem corporal, ou seja, a representação mental que o sujeito tem de seu corpo, “... uma representação condensada das experiências passadas e presentes, reais ou imaginárias, do corpo do indivíduo. Ela involucra aspectos conscientes e inconscientes” (OSÓRIO, 1989, p. 16). Nisso a estrutura da imagem corporal é determinada pela percepção subjetiva da aparência. Geralmente existe uma diferença entre a imagem real do adolescente (ou percebida como real) e o corpo idealizado pela cultura, o que pode se manifestar em diversos problemas e crise de ansiedade entre os(as) jovens e originar dificuldades dos(as) jovens frente ao sexo oposto (idem).

Osório (1989) acrescenta que as questões sobre sexualidade dos(as) jovens, hoje, na sua essência não são diferentes das questões das gerações precedentes, pois ainda é reduzido o grau de esclarecimento dos(as) jovens contemporâneos em relação à sexualidade, o que revela que os tabus sexuais do passado estão presentes na educação sexual atual. A revolução sexual tão enfatizada não passou de uma “reação à repressão sexual”, mas, que só terá uma verdadeira proposta de evolução quando atingir níveis satisfatórios nas relações. Percebe-se que a

geração atual tem uma “liberalidade de fachada” (ibidem, 41), pois a descoberta do corpo, a fonte de prazer e felicidade nas relações do seres humanos ainda nos confunde.

Também Louro (2000), nos acrescenta que as questões que permeiam a vivência da sexualidade dependem de inúmeros fatores, como classe, raça, etnia, religião, etc., e que a construção dos gêneros e das sexualidades se dá por meio de aprendizagens e práticas, é um processo inacabado também constituído por um conjunto de instâncias sociais e culturais, como família, escola, igreja, mídia, entre outras, as quais passam ensinamentos e valores. Nisso:

Conselhos e palavras de ordem interpelam-nos constantemente, ensinam-nos sobre saúde, comportamento, religião, amor, dizem-nos o que preferir e o que recusar, ajudam-nos a produzir nossos corpos e estilos, nossos modos de ser e de viver. Algumas orientações provêm de campos consagrados e tradicionalmente reconhecidos por sua autoridade, como o da medicina ou da ciência, da família, da justiça ou da religião. Outras parecem “surgir” dos novos espaços ou ali ecoar. Não há uniformidade em suas diretrizes. Ainda que normas culturais de há muito assentadas sejam reiteradas por várias instâncias, é indispensável observar que, hoje, multiplicaram-se os modos de compreender, de dar sentido e de viver os gêneros e a sexualidade (p.19).

As significativas transformações das últimas décadas vêm afetando muitos aspectos da vida de mulheres e de homens, modificando concepções. Comparando com outras épocas, os(as) jovens de hoje, tem outras visões, respostas e questionamentos sobre a sexualidade e, ainda segundo Louro (2000), desde os anos sessenta, o debate sobre as identidades, práticas sexuais e de gênero, vêm se tornando cada vez mais comuns e, também, novas tecnologias reprodutivas, a genética, a possibilidade de uma nova identidade civil para a transexualidade, as relações amorosas on-line, o avanço da AIDS e as práticas sexuais virtuais, possibilitando novas formas de pensar e viver a sexualidade, novas formas das pessoas se relacionarem, e novos questionamentos para as antigas certezas. No entanto, apesar de todos esses avanços que, supostamente, permitiram uma melhor e mais segura vivência da

sexualidade, percebe-se que os(as) adolescentes experimentam, mais cedo, a maternidade e a paternidade³⁶.

Goldemberg (2006) em seus estudos com jovens das camadas médias cariocas encontrou nos discursos dos(as) jovens visões muito tradicionais sobre o comportamento sexual masculino e feminino. Em relação à questões como sexualidade, gênero e corpo, tanto as mulheres como os homens sofrem em função da construção histórico-cultural, nos papéis definidos de gênero e principalmente em relação à sua aparência³⁷.

A autora chama a atenção para o sofrimento silencioso dos homens, pois em algumas de suas entrevistas com os jovens, a autora percebeu a ansiedade em relação ao desempenho sexual, ao número de parceiras, e frente ao fracasso e o medo de “falhar”. Algumas vezes recorrem a medicamentos, ou outros refúgios como álcool e drogas. Essa fragilidade masculina é um dos frutos de “novos imperativos sociais, que impõem novas exigências e obrigações sexuais” (BADINTER, apud GOLDEMBERG, 2006, p.5).

Outro aspecto importante nos estudos de Goldemberg (2006) é em relação à quantificação das relações sexuais: os homens pesquisados fazem questão de mostrar que não lembram o número de parceiras que tiveram ao longo da vida (mesmo que a idade não permita uma experiência sexual tão grande em tão pouco tempo); as respostas femininas foram muito precisas, pois sabiam quantos parceiros tiveram (tendo sido 27 o maior número apresentado). Ao analisar a imprecisão das respostas masculinas, a autora percebeu que eles pensam que podem estar fora de um padrão de masculinidade que acreditam ser normal.

Kehl (2009) também contribui para esse olhar para a juventude e sexualidade com seus vários estudos e publicações sobre o tema. A autora destaca em pesquisas que mais de 50% dos(das) jovens investigados(as) declaram-se insatisfeitos(as) em suas experiências sexuais. As meninas por falta de intimidade com o parceiro e os meninos geralmente por excesso de ansiedade e medo de “não

³⁶ Conforme seus estudos de casos clínicos, a psicanalista Maria Rita Kehl (2008) afirma que uma quantidade expressiva de adolescentes da contemporaneidade está engravidando aos treze/quatorze anos.

³⁷ A autora esclarece que a obsessão pela aparência e pelo corpo ideal nas meninas se dá em torno da beleza e da magreza, tendo como conseqüência os distúrbios alimentares como: a anorexia ou a bulimia; nos meninos, o padrão do corpo é de força e virilidade. Tal obsessão gera um pânico, que nas mulheres se manifesta na auto-imagem distorcida de que estão gordas demais, e nos homens que são fracos (altura, força física, virilidade e “tamanho do pênis”), provocando um grande sofrimento físico e psicológico em ambos (GOLDEMBERG, 2006).

conseguir”, reforçando os resultados encontrados por Goldemberg (2006). Por isso, Kehl (2009) defende a necessidade de um olhar crítico sobre a atual fase de liberação sexual vivida pelos(as) jovens, pois essa geração “pós-liberação sexual”, é também a geração do HIV. Ela afirma, também, que o sexo virou uma obrigação, e o peso da responsabilidade do “gozar sem limites” e do desempenho sexual, ao invés de proporcionar uma experiência de prazer, de descoberta, autoconhecimento e felicidade, torna-se uma banalização da experiência corporal que causa sofrimento nos(as) jovens frente a um possível fracasso.

Percebo na contemporaneidade que a visão dos(as) jovens sobre a sexualidade está vinculada a uma concepção quantitativa, pois a quantidade de relações sexuais é mais relevante que o valor da qualidade das relações afetivas. Entendo que os projetos sobre sexualidade desenvolvidos com jovens nas escolas, de certa forma reforçam essa concepção, pois se reduzem a informar a importância do uso de preservativos contra as DSTs, gravidez, etc. Não pretendo questionar a importância dessas informações, mas entendo que os(as) jovens deveriam compreender que a sexualidade não se resume ao ato sexual, mas sim envolve a conscientização do seu corpo, a sua auto-estima, a busca do seu prazer, o cuidado e o querer bem a si e o seu parceiro(a). A sexualidade está presente no ser humano desde que nasce, envolvendo atitudes corporais de afetividade, desejos, emoções, olhares, toque, sensibilidade, etc. No entanto, essa sensibilidade de perceber o corpo e suas manifestações parece estar bloqueada pela concepção de corpo útil e eficaz imposta pela cultura, voltada para um corpo que produza em série, em rendimento, em quantidade até mesmo nas manifestações da sexualidade.

Há necessidade, então, da escola re-significar a compreensão de sexualidade com os(as) jovens escolares e, assim, da própria corporeidade. Vê-se que o discurso de liberdade foi englobado pelo mercado da publicidade, associando continuamente imagens do corpo como fetiche e gozo sexual, estimulando o consumo das mercadorias, causando uma decepção para os(as) jovens que iniciam sua vida sexual, na medida em que se apresenta “[...] o descompasso entre a perfeição do sexo/imagem e a imperfeição vital, inapelável e necessária do sexo/experiência” (ibidem, 33). Esses fenômenos constatados levam a indagar como a escola poderá desempenhar o seu papel de instância formativa? Penso que uma possibilidade seria empenhar-se em ações pedagógicas para além de conteúdos pré-estabelecidos pelo currículo,

envolvendo problematização de conteúdos e experiências com os(as) jovens.

Recentemente vivenciamos uma polêmica na comunidade escolar, em relação ao comportamento e as manifestações da sexualidade dos(as) jovens e o uso das “pulseirinhas do sexo”³⁸ que virou moda nas escolas. A mania se espalhou, muitas crianças e adolescentes usam as pulseiras porque estão na moda, algumas de 10/12 anos idade usam sem ter a consciência do jogo. Esse comportamento assustou muitos(as) educadores(as), orientadores(as), pais/mães e a administração pública, principalmente por estar relacionado com alguns casos de violência e abuso sexual, e em alguns municípios a proibição das pulseirinhas virou lei³⁹.

Todavia, seria a proibição a solução para a problemática? Se o problema envolve o comportamento dos(as) jovens, não teriam eles(as) que participar ativamente das discussões sobre o assunto? Penso que seria uma oportunidade para a escola abrir discussões sobre o tema sexualidade, as manifestações do corpo, as consequências e influências de modismos no comportamento dos(as) jovens. O assunto poderia fazer parte das atividades escolares, já que pesquisa, reflexões, debates, seminários, fazem parte da aprendizagem dos(as) alunos(as). No entanto, parece que a postura da escola e da sociedade, é livrar-se do problema com proibições, repressões, ignorando problemas reais que fazem parte do mundo em que vivemos.

Britzman (2000) em seu texto *Curiosidade, Sexualidade e Currículo* reflete sobre o tema sexualidade no currículo escolar, defendendo a necessidade de uma abordagem pedagógica diferenciada da Educação Sexual percebida hoje na escola, a qual é voltada somente para a prevenção de DSTs, que, de uma forma autoritária, prioriza respostas certas e erradas. Assim, a autora incentiva propostas pedagógicas relacionadas ao tema aproximando a educação com a sexualidade, baseando-se em Foucault (1988) que prioriza “o cuidado de si como prática de liberdade” (apud BRITZMAN, 2000, p.93). A autora propõe cuidado e ética ao abordar o tema, sugerindo um diálogo franco

³⁸ As pulseiras coloridas chamadas “pulseirinhas do sexo”, colocam os (as) adolescentes em um jogo, cada pulseira tem uma cor que representa de um abraço às relações sexuais, caso a pulseira se rompa, o (a) adolescente terá que cumprir a tarefa conforme a cor. A mania surgiu na Inglaterra e chegou ao Brasil no final de 2009. No início do ano letivo de 2010 se espalhou entre os (as) jovens em várias escolas.

³⁹ Alguns municípios em que a lei foi aprovada pela câmara de vereadores: Rio de Janeiro lei n.º 574/2010, Londrina PR lei n.º 67/2010, Navegantes SC lei n.º 2274/2010, entre outros.

com os(as) alunos(as), oportunizando espaços para que expressem com liberdade suas dúvidas e curiosidades.

É possível apontar caminhos pedagógicos de educação sexual pensados como manifestação da sexualidade e cuidado de si, num processo dinâmico “onde os corpos estão sujeitos aos construtos humanísticos da auto-estima e dos papéis socialmente aceitos quanto às incessantes atividades da busca da informação e da denúncia dos estereótipos” (BRITZMAN, 2000, p.108). Uma possibilidade de educação sexual, em que os(as) professores(as) se dispõem a estudar e questionar a postura da escola para possibilitar diálogos com os(as) jovens, e tornem-se flexíveis a questionar suas próprias concepções sobre sexualidade, refletindo sobre um trabalho pedagógico que estimule a curiosidade e a melhora nas relações entre os participantes.

Quando o tema sexualidade for abordado no currículo, é importante que os(as) professores(as) estejam capacitados para desenvolvê-lo por meio de um diálogo franco sobre as experiências e as questões da sexualidade, respeitando as individualidades, sem julgamentos de valor, ou luta de poder do conhecimento. Também acredito na possibilidade de um trabalho interdisciplinar entre as áreas do conhecimento, especialmente a Educação Física que desenvolve conteúdos relacionados ao corpo e a corporeidade, e por ser um espaço em que o corpo tem mais exposição e onde as ações corporais se manifestam no ambiente escolar.

Após a reflexão sobre a escola como instância socializadora capaz de proporcionar espaços de mediação e interação das experiências/vivências dos(as) jovens, especialmente no âmbito da Educação Física. O estudo avançará refletindo sobre a presença da dança no contexto escolar, bem como a sua presença e influência nas culturas jovens e o seu consumo como produto mediado pela indústria de entretenimento. Para concluir esse capítulo, e já em busca de um olhar fenomenológico sobre a Dança, o estudo apontará possibilidades no desenvolvimento da corporeidade e construção de subjetividades por meio do ensino da dança improvisação.

4 A DANÇA COMO POSSIBILIDADE DE UM CORPO-PRÓPRIO

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.

Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo.

Existem para dar aos pássaros coragem para voar.

Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves - Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

4.1 A DANÇA COMO PRÁTICA CORPORAL NA ESCOLA

Entendo ser importante o ensino da dança como prática corporal efetiva na escola, já que é uma prática educativa formativa privilegiada, na medida em que possibilita a construção do conhecimento por meio de vivências/experiências significativas, expressivas e sensibilizadoras. Com isso, é também uma possibilidade de re-significação da corporeidade. No campo acadêmico, existem muitos estudos sobre dança que apontam tanto conhecimentos teóricos como práticos, os quais respondem cientificamente às possibilidades da dança na educação tanto como disciplina do currículo, como sua prática nas aulas de Educação Física.

Nesse estudo, reflito sobre a dança a partir de suas possibilidades de proporcionar experiências/vivências que desenvolvam a formação dos(as) adolescentes escolares, por meio de capacidades sensíveis, expressivas e perceptivas em relação a si, ao outro e ao

mundo. Essas possibilidades partem da compreensão da dança, tanto como arte, como experiência estética, que se realiza “*na e para* a arte, como campo de superação do dualismo corpo/mente, sensibilidade/razão, na nossa racionalidade instrumental, ela busca, justamente, o desenvolvimento de outras formas de conhecimento, que se instituem na sensibilidade, na imaginação e na razão emancipada” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p.72). Assim, a dança pode se manifestar em experiência estética possibilitando ao aluno(a) uma percepção sensível do mundo, e por meio da reflexão capacita-o(a) a compreendê-lo e recriá-lo. Portanto, entendo que a escola, por meio da dança na Educação Física, pode oportunizar esse espaço aos jovens, um espaço, também, de mediação dos saberes apreendidos sobre o mundo, propondo reflexão e problematização dos mesmos para a re-significação e (re) construção de novos.

Porpino (2006) defende que é através da corporeidade que podemos compreender a existência do ser humano. Portanto, a autora reflete sobre a dança e a educação na perspectiva da experiência estética, apoiando-se na concepção de Isadora Duncan sobre dança como sinônimo de vida. Segundo a autora, Duncan (1996) afirmava que a dança não se separa da vida, e sua metodologia não se restringia somente ao ensino técnico da dança, mas, também, ao desvelar da criatividade, da expressão da própria vida e da emancipação humana. Assim, a autora defende uma educação que supere o ensino racional, mas voltada principalmente para a criação, o sentido poético do ensinar a partir das vivências do dançar.

No entanto, torna-se necessário pensar como está efetivamente o ensino da dança na realidade escolar. A dança está presente nos planos e práticas das aulas de Educação Física, mas encontra-se, mais especificamente, para cumprir apresentações do calendário escolar⁴⁰, por isso é importante, também, pensar em que perspectiva ela se insere na prática escolar: se educativa, formativa ou reprodutiva dos anseios da sociedade de consumo.

Em relação à ausência de uma prática efetiva e sistematizada da dança na escola, é necessário considerar a possibilidade de ser decorrente da hegemonia do esporte, já fundamentada numa construção histórico-cultural da Educação Física escolar. O esporte é legitimado e

⁴⁰ Percebo que tanto os conteúdos da dança como os da arte não são importantes para a escola preocupada com o ensino racional, com a objetividade e com a quantificação dos resultados. No entanto, para cumprir as apresentações do calendário escolar a presença da dança é solicitada, servindo de “vitrine” para mostrar aos pais/mães que seus(as) filhos(as) desenvolvem atividades culturais na escola.

priorizado em relação a outras práticas dessa disciplina⁴¹. Para justificar a ausência de uma prática sistematizada de dança na escola, os(as) professores(as), muitas vezes, recorrem a vários motivos como: falta de estrutura apropriada para a prática, a capacitação profissional, o conhecimento reduzido sobre a dança e a própria resistência dos(as) alunos (principalmente por parte dos meninos) para realizar o trabalho de dança nas aulas de Educação Física⁴².

Em relação à prática hegemônica do esporte na escola, principalmente do futebol, em detrimento a outras práticas corporais, pode ser justificada pelo fato de que pertence à representação simbólica da cultura de movimento do mundo contemporâneo, uma cultura impulsionada pela exposição midiática do esporte espetáculo, conduzida por uma concepção mercadológica. Percebo que o esporte é conteúdo dominante nas aulas de Educação Física e que a forma como é trabalhado, fomenta uma educação que sustenta os valores, regras e comportamentos da sociedade capitalista fundamentada na competição, no rendimento e na seletividade, assim como refletem os estudos críticos de Kunz (1994), entre outros.

No entanto, não se pretende desprezar a prática do esporte nas aulas de Educação Física e sim ampliar as experiências de práticas corporais e ações pedagógicas possíveis nessas aulas. Assim, entendo como Kleinubing (2009, p. 59) que “a educação física não pode mais centrar-se em movimentações pré-estabelecidas de algumas poucas práticas corporais histórica e culturalmente elencadas como ‘os’ conteúdos dessa disciplina”, pois é, de fato, importante investirmos em práticas que priorizem o sujeito no processo ensino-aprendizagem e sua formação humana, mais do que dar ênfase à técnica esportiva.

Apesar da vasta produção, na área de Educação Física, que desmistifica o esporte como única possibilidade de conteúdo nas aulas da disciplina e, do conhecimento em dança já sistematizado na área, ainda existe grande resistência, de uma maioria de profissionais da área em desenvolver um trabalho com dança em suas aulas. Alguns se baseiam na falta de preparo na universidade, como constatado em pesquisa realizada com professores da rede municipal de Florianópolis (SARAIVA et al, 2007, p. 152):

⁴¹ Pude perceber essa realidade no contexto escolar, enquanto professora de Educação Física das séries iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio.

⁴² São argumentos encontrados já em várias pesquisas que buscaram conhecer esses aspectos no âmbito escolar, tais como: Brasileiro (2003, 2005), Saraiva-Kunz (2003), Saraiva et al (2007); Kleinubing e Saraiva (2009), Alves (2010), etc.

[...] as/os professores reconheceram que a dança tem sido negligenciada nas unidades educativas, e os motivos levantados por eles/elas para justificar essa contradição foram: a falta ou precariedade de experiências e vivências práticas em dança, na vida pessoal e na formação inicial (faculdade).

Quanto à estrutura apropriada para o ensino da dança, a pesquisa citada relata que embora os(as) professores(as) tenham a compreensão de que as aulas de dança necessitam de uma sala equipada e específica para a sua realização, essa ideia pode ser re-significada, à medida que as possibilidades de vivências foram proporcionadas em espaço diferente do formal para o ensino da dança.

Outro aspecto interessante, que tem justificado a ausência da prática da dança nas aulas de Educação Física é a questão de gênero, manifestado na resistência dos alunos do sexo masculino e muitas vezes dos próprios professores homens. Saraiva-Kunz (2003) afirma que essa relação de homens e mulheres com a dança é relativa, ou seja, que a resistência dos homens às vivências em dança, geralmente está relacionada com as condições sócio-históricas construídas, tais como a falta de suas próprias experiências de movimento com a dança, e com outras atividades expressivas, na formação inicial e, anteriormente, na vida escolar. Assim, a autora afirma que as professoras da área “têm feito as investidas com a dança na escola” (Idem, p.167), geralmente porque possuem alguma formação em dança, e em sua maioria, tal como as meninas na escola, se dispõem a fazer mais aulas de dança, para poder melhor se relacionar com a prática no ensino; no entanto, os homens, em sua maioria, apresentam interesse e afinidade com atividades esportivas.

Assim, podemos afirmar a importância de ampliar as experiências corporais em suas formas e sentidos, para além dos proporcionados pelos costumes dominantes, investindo naquelas que “constituem um ‘se soltar’, uma ‘apropriação’ de formas expressivas apresentativas” (SARAIVA, 2009, p.167). No entanto, esse “se soltar” causa certo medo e vergonha nos(as) alunos(as) tanto da escola, como na graduação em Educação Física, principalmente nos homens, fazendo com que o trabalho em dança se torne difícil. Mas, é importante que se desenvolva um trabalho efetivo de re-significação e problematização de experiências com a dança na formação do(a) professor(a) de Educação

Física, para que criem afinidade com a prática cultural e expressiva, como afirma a autora:

... primeiro os (as) professores (as) têm que desenvolver/ampliar as formas e os sentidos do se movimentar que querem propor aos seus alunos e suas alunas e, portanto, também eles e elas perseguirem um se movimentar em que possam experimentar um ritmo, e “balançar”; se comunicar na dança e através dela com outros e outras; se aproximar/apropriar mimeticamente do seu mundo; e apreender a perceber a dança como uma significação de mundo mais do que individual (ibidem, p.167).

Nesse sentido, a dança voltada para uma concepção que desenvolva a percepção do corpo-próprio, capacidades sensíveis e expressivas vivenciadas/experimentadas pelos(as) próprios(as) professores(as) poderia contribuir na sensibilização dos(as) mesmos(as) em relação ao trabalho com dança na Educação Física escolar, encorajando-os(as) a experimentá-la como trabalho pedagógico em suas aulas. Existem estudos que trazem importantes contribuições no sentido de promover experiências/vivências em dança tanto para meninas como para meninos, como, entre outros, o estudo de Kleinubing (2009). As vivências em dança ofertadas para meninos e meninas configuram um fator determinante no querer dançar e são necessárias, tanto pelo fato de vivenciar a dança em si, quanto para ampliar as possibilidades de experiências, para que os(as) alunos(as) motivem-se a aprender, apreciar movimentos e propostas inovadoras, para um querer aprender além dos movimentos prontos e codificados.

Kleinubing (2009) traz uma contribuição interessante quando diz que compreende a escola como espaço de “(re) significação, (re) apropriação e, produção de nova(s) cultura(s)” (p.38), sugerindo como possibilidade, espaços de experimentação e descoberta provocados pela curiosidade. Concordo com a autora, pois acredito na importância de um trabalho de vivências com a dança nas aulas de Educação Física, ampliando as possibilidades de movimento, para além das práticas corporais que contemplem somente aos esportes coletivos.

4.2 A DANÇA E AS CULTURAS JOVENS

Não podemos negar que a indústria de entretenimento sempre se utilizou de danças como destaque em filmes, *clipes* de grupos musicais, programas de auditório, entre outros. Assim, ao mesmo tempo em que a mídia difunde as danças e a cultura de movimento, compromete o sentido cultural e artístico da mesma, já que seus conteúdos são voltados para o consumo efêmero, atendendo as necessidades do mercado.

Também não se pode esquecer que os(as) jovens nesse contexto são os(as) consumidores(as) por excelência desses produtos oferecidos pela indústria de entretenimento. As imagens vinculadas pela indústria de entretenimento, principalmente as danças, mesmo que algumas vezes mostrem-se inofensivas, apenas um meio de diversão, escondem um discurso persuasivo, o qual influencia nas concepções de corpo e papéis sexuais a serem desempenhados.

Hanna (1999) destaca o caráter multissensorial da dança ao envolver todos os sentidos para seduzir e promover aceitação, despertando complexas experiências e sensações através de suas expressões com significados múltiplos. Baseada em análises de psicólogos, a autora afirma que uma apresentação de dança pode compor elementos capazes de modificar opiniões, atitudes e uma nova visão de mundo, pois ela estimula reflexões acerca da execução. As imagens da dança permanecem no nosso pensamento para explicar outros aspectos da vida, recorremos a ela como metáfora na nossa linguagem. A autora defende o potencial da arte em persuadir, citando Aristóteles que reconhecia este potencial da arte no teatro grego, capaz de subverter o estado e a religião, e também Platão que temia o impacto subversivo das artes, caso fosse imitada a mimese que despertava a percepção.

Hanna (1999) afirma que a experiência corpórea humana possibilita que o corpo que dança seja importante veículo de comunicação para transmitir sentimentos e ideias. Para a autora, a dança tem o poder de transmitir fantasias sexuais, os signos de sexualidade evocam imagens e sentimentos eróticos, e servem como referenciais simbólicos para outros campos de poder. A autora explica que algumas culturas compreendem a dança – como, por exemplo, as danças afrodisíacas dançadas por mulheres, e algumas vezes por rapazes, para entreter homens – como afirmação da dominação masculina, percebendo as mulheres como instrumento/objeto destinado ao prazer dos homens. Dessa forma, muitas culturas definem os conceitos de

gênero e papéis sexuais por meio da dança, a qual possibilita difundir mensagens que divulgam “papéis diferentes para os sexos e a superioridade, a dominação masculina” (149).

Para Saraiva (2009) a mídia, através de sons e imagens, pode influenciar o potencial cinestético, constituindo imagens estereotipadas e deformadas de corpo e de dança, como afirma:

Um dos maiores problemas são as imagens de como dançar, que interferem na capacidade expressiva, produzindo apenas o reflexo da banalização ou rebaixamento da cultura como mercadoria. É difícil criar novas imagens, sob a força com que a indústria cultural recalca os sentidos, adapta o sujeito e o torna acrítico e inconsciente. Com isso, as imagens sensoriais que a dança quer despertar podem permanecer reprimidas (p.164).

Danças e músicas fazem parte da cultura juvenil e são veiculados fortemente na internet, em vídeo *clipes*, nas “baladas”; o universo de entretenimento dos(as) jovens está fundamentado na música e na dança. Nesse universo há espaço para vários gostos e estilos os quais são facilmente difundidos pelas festas, shows e principalmente no cotidiano dos(as) jovens pelos meios de comunicação (televisão, internet). No entanto, preocupa que as danças veiculadas pela mídia sejam produzidas como produto do mercado, com o propósito de vender, de forma que “... a dança nos chega ‘empacotada’ no confuso contexto social do consumismo capitalista, da cultura de massa e das relações de gênero e raça” (McROBBIE, 1997, p. 3). Com isso, as coreografias expõem conteúdos e imagens que, entre outros efeitos, fazem a apologia à artificialismos do corpo (principalmente a vulgarização do corpo da mulher), influenciando nas formas de exposição do corpo, na vivência da sexualidade, na atribuição de papéis ao sexos, na formação de conceitos de gênero, etc. (SBORQUIA e GALLARDO, 2001; BERGERO, 2006; SARAIVA et al, 2007; SARAIVA, 2009; ALVES, 2009; etc.).

Nas últimas décadas a mídia traz novas possibilidades do público se relacionar com a dança, especialmente no contexto da televisão que traz para a “telinha” a dança e a música como espetáculo cotidiano como constata Tomazzoni (2009). Como o autor afirma, vemos que a mídia (especialmente a televisão) se configurou em um novo espaço pedagógico para a dança, ensinando como dançar as

diversificadas coreografias da moda através dos *videoclipes*, programas de auditório e nos *sites* da internet como, por exemplo, o *youtube*, exercendo papel importante na formação de sujeitos dançantes, educando corpos dançantes e corpos não dançantes. Portanto, para refletir sobre as pedagogias de dança é importante compreender o fenômeno dança no cenário midiático contemporâneo, que ganha “um valor simbólico de divertimento e sedução” (p.250), e estabelece novas configurações para o ensino/aprendizagem da dança. Para o autor a sedução ganha força na dança midiaticizada “domesticando” os desejos, e a diversão até mantém a característica celebrativa e festiva dos corpos dançantes, mas é uma forma de espetacularizar e padronizar os corpos, ou seja, como devem se divertir e como devem se comportar.

Mas por que os(as) jovens são tão vulneráveis as influências da mídia? Por que especialistas em publicidade estudam o público e conseguem oferecer os produtos através de imagens apelativas que estimulam a fantasia de realização dos(as) jovens. Pois, a indústria do consumo opera estimulando os sonhos, os desejos, utilizando-se das imagens de ídolos por meio da música, de danças e do esporte, os quais muitas vezes tornam-se referências para os(as) jovens. A “globalização” das culturas juvenis por meio da publicidade vende uma idéia que promete uma “igualdade planetária” materializada nos desejos e sonhos expressos nas mercadorias e logomarcas (COSTA, 2009).

Por outro lado, os(as) jovens seguem os apelos midiáticos, muitas vezes por que não estão sendo oportunizadas outras formas de movimentos, de danças, de espaços de mediação, de reflexão e esclarecimento sobre o lugar que ocupa o consumo na nossa cultura e sobre as culturas de movimento divulgadas em outros contextos, especialmente na mídia. E a escola pode ser um espaço importante para re-significar concepções, por meio de práticas corporais nas aulas de Educação Física.

Percebi nas minhas experiências como professora, que existe uma resistência por parte dos(as) alunos(as), e muitas vezes dos próprios professores, em aceitar “outras” formas de conteúdos na Educação Física que não sejam aquelas já contempladas no programa, como por exemplo, o esporte. Os (as) professores justificam que a dificuldade em ousar com atividades diferentes nas aulas de Educação Física se encontra, principalmente, pela falta de estrutura da escola e pela resistência dos(as) alunos(as) em aceitar o novo⁴³. Concordo com

⁴³ Conforme já argumentado por outros autores em outros estudos como Saraiva-Kunz (2003), Kleinubing(2009) entre outros.

Saraiva-Kunz (2003) quando questiona como alguém poderá gostar de algo que não lhe foi oportunizado aprender/conhecer: “penso que a resposta à uma pergunta trivial poderia dar luz para muitas respostas: quem gosta do que não conhece?” (p.349). Enquanto a disciplina não oportunizar aos(as) alunos(as) outras formas de se movimentar e descobrir as inúmeras possibilidades corporais para além de movimentos padronizados, existirá essa resistência por parte dos(as) alunos(as) pois o novo, o desconhecido, é um desafio, portanto eles(as) precisam ser estimulados, instigados a participar.

A Educação Física pode ser um espaço que, por meio das práticas corporais, possibilite outras vivências aos jovens, que não sejam somente aquelas já presentes na cultura juvenil, que a disciplina seja um espaço que proporcione outras formas/vivências de movimento, os quais os(as) jovens possam trazer os conhecimentos do seu mundo vivido e (re)construir outros. Goedert (2005) percebeu uma identificação das práticas corporais da Educação Física com as culturas jovens, como o futebol. Segundo a autora, esta identificação das atividades das aulas com as da cultura jovem foi permitida porque seus conteúdos não se sustentaram com finalidades pedagógicas de reflexão e criticidade numa perspectiva contemporânea, também por causa da:

Oferta de consumo dos serviços privados ligados às práticas corporais, fora do âmbito da escola e do sistema tradicional do esporte, como as escolas de natação, academias, escolinhas de futebol, judô, voleibol, etc., tem permitido outros tipos de acesso à iniciação esportiva e às atividades físicas (p.148).

Quando a escola apenas reproduz a cultura, nega a si própria como instância educativa socializadora e produtora de saberes (GOEDERT, 2005). Quando a disciplina de Educação Física não enfatiza o conteúdo científico da disciplina, e manifesta uma concepção reprodutivista do conhecimento, inferioriza-se frente à cultura dominante, dificultando assim “a dimensão que a perspectiva da cultura corporal de movimento precisa assumir, criticamente, na vida do cidadão” (GOEDERT, 2005, p.148).

Nesse sentido, a escola também é um espaço de (re)significação, e produção de nova(s) cultura(s) e, não somente como (re) produtora da cultura. Nessa perspectiva, retomo, a importância de proporcionar experiências/vivências expressivas, criativas e críticas para

os(as) jovens, estimulando suas potencialidades, especialmente a percepção do seu entorno, para que possam desenvolver uma atitude crítica face aos saberes apreendidos em vários contextos, especialmente para os saberes que a mídia transmite.

Reflito, portanto, sobre a efetivação de um trabalho em dança com os(as) jovens escolares, estimulando outras possibilidades de se movimentar, de se expressar e se compreender na sua individualidade e identidade. Práticas que desenvolvam a autonomia, a criatividade e a expressividade, criando um ambiente em que todos se sintam capazes e importantes no processo. Os(as) jovens, quando estimulados para desafios, apresentam grande potencial criativo e dinâmica para ações que envolvam autonomia, organização em grupo e criações artísticas, assim como constatei nas experiências/aulas de dança com jovens escolares⁴⁴. No entanto, é um processo que deve ter continuidade e, mediação dos saberes por parte dos(as) professores(as), para que os(as) jovens alunos(as) construam conhecimento em dança, re-significando-a e refletindo sobre os contextos culturais, inclusive a do “poder midiático” nas suas escolhas. Assim, tanto professores(as) como alunos(as) passam a perceber “sentido” nas propostas das quais estão envolvidos.

Em suas propostas pedagógicas, a Educação Física deve ampliar as possibilidades de movimento nas culturas de movimento ensinadas, visando à socialização e a formação humana; priorizando o sujeito no processo de ensino-aprendizagem, mais do que a técnica e movimentos pré-estabelecidos; considerando as individualidades de cada sujeito; e não gerando a competição e a exclusão nas relações estabelecidas no ambiente escolar.

Santin (1987) propõe para a Educação Física a função de recuperar a sensibilidade através do desenvolvimento da corporeidade, da percepção e do sentir. O autor afirma que “as vivências com as

⁴⁴ Refiro-me aqui às vivências que coordenei com meus/minhas alunos/as, oportunizando espaço para um olhar mais crítico em relação às danças divulgadas pela mídia e propondo novos conceitos de movimento. Nestas experiências com os(as) adolescentes, o grupo aprendeu a (re)conhecê-la em suas várias modalidades e, compreendê-la como arte. Esse aprimoramento estético, fez com que eles(as) elaborassem um senso crítico sobre as danças midiáticas, expressando seu ponto de vista em relação as obras artísticas que produziam e que assistiam. Com o tempo as discussões sobre temáticas e da própria experimentação do movimento, ganhavam forma e força, pois os(as) alunos(as) conseguiam articular a leitura do mundo, suas idéias e as experimentações de movimento. Assim, a dança passou a fazer parte do cotidiano desses(as) adolescentes, e ter relevância no ambiente escolar, pois o grupo passou a ser modelo protagonista na comunidade escolar.

grandes harmonias da natureza constituem-se em uma verdadeira imunização contra qualquer ordem de manipulação tanto emocional quanto intelectual” (idem, p.88). Para o autor o cultivo da sensibilidade nas escolas não contribuirá com a produtividade e rendimento exigidos pela cultura racional, no entanto, contribuirá para cultivar uma sociedade mais humanizada.

Nesse sentido, aponto como possibilidade o desenvolvimento da corporeidade dos(as) jovens escolares através da construção do conhecimento por meio do corpo vivido, que tenha como foco a formação humana, sensibilidade e emancipação do sujeito, desenvolvendo a percepção do corpo-próprio em relação ao mundo vivido a partir das experiências com danças no espaço escolar nas aulas de Educação Física. É uma Educação Física que vá além da cultura esportiva e que proponha novas práticas pedagógicas, que problematizem as culturas juvenis, que oportunizem espaços de trocas de conhecimento entre alunos(as)/professores(as) e alunos/alunas (KLEINUBING, 2009). Com isso, ao propor aos(as) jovens ações transformadoras no ambiente escolar, estimula-se a tomada de consciência e o esclarecimento, os quais são possíveis quando há abertura da ação do sujeito no processo metodológico e no seu “se - movimentar” (Idem).

4.3 A DANÇA COMO POSSIBILIDADE DE RE-SIGNIFICAR A CORPOREIDADE NA ESCOLA

O conceito de corporeidade fundamentado pela Fenomenologia possibilita o estreitamento entre dança e educação, pois através dela, o ser humano que se movimenta, se expressa, interage, cria e recria o mundo, o seu viver, a sua história. Ou seja, na concepção fenomenológica de corpo vivido, a percepção do corpo em movimento e a sua expressão permitem a compreensão do sujeito no tempo e no espaço, uma corporeidade no mundo. Nesse sentido, a dança é movimento significativo mediando às representações de quem o faz com o mundo à sua volta, é um corpo em forma de sons, pensamentos, sua cultura e sua história na dança.

Para compreender um conceito mais amplo de educação pela dança e a possibilidade concreta de por ela educar, é importante estabelecer um diálogo entre corporeidade e estética. Portanto, apoio-me nas contribuições de Saraiva-Kunz (2003), Saraiva (2009), Saraiva et al (2009) e Porpino (2006), que defendem a dança no contexto

educacional, como capacidade expressiva e estética, que possibilita a materialização da sensibilidade humana.

Porpino (2006) compreende a educação como “ética e poética” e aponta questões sobre o ensino da dança como educação para além dos conteúdos proporcionados no ensino formal, socializando os significados da investigação com a sua experiência vivida. Fundamentando-se, assim como esse estudo, na Fenomenologia de Merleau-Ponty, de forma que a dança possa ser compreendida a partir das experiências vividas.

Também Saraiva (2009) argumenta o ensino da dança como educação estética, considerando a metodologia crítica, criativa e expressiva da Dança-Improvisação nas aulas, enfatizando novas propostas de vivências/experiências significativas de movimento no processo de formação da corporeidade e mediação das relações de gênero na escola. Abarca, assim, em suas reflexões, as perspectivas da dança com o objetivo pedagógico de fazê-la surgir na educação do movimento, como uma forma de sentir a corporeidade construída tanto para meninas como para meninos.

É nessa concepção de dança-educação, assim como as autoras a compreendem, que esse estudo propõe: a dança na perspectiva da experiência estética e compreensão da existência do ser humano através da corporeidade. Uma educação voltada principalmente para a criação, e para o sentido belo do ensinar a partir das vivências/experiências do dançar. São momentos estéticos que se transformam em linguagem, em vivência estética que desperta a possibilidade de superação da fragmentação imposta pelo racionalismo e “re-significação do corpo que se coloca diante de tais padrões impostos pela mídia” (PORPINO, 2006, p.51).

Por meio da dança, a corporeidade como inteireza do ser humano se materializa, o movimento toma sentido para quem dança e propõe novos significados para quem assiste. Nas experiências com a dança na escola desenvolvida com o grupo de adolescentes⁴⁵, pude perceber um avanço muito significativo no aprimoramento estético dos(as) alunos(as) em relação ao dançar e apreciar o universo da dança. O objetivo inicial do trabalho foi superar o olhar ingênuo em relação às danças propagadas pela mídia, pois, o conhecimento e as manifestações do grupo em relação à aprendizagem da dança eram limitados à

⁴⁵Experiência já mencionada anteriormente nesse trabalho.

reprodução das danças difundidas pela TV⁴⁶. A primeira proposta foi problematizar e refletir criticamente sobre essas danças, acerca dos significados inseridos na concepção de corpo e dança manifestada pelas danças midiáticas e propor novos conceitos, estilos e técnicas de danças. Porpino (2006) afirma que re-significar o conhecimento dos alunos(as) sobre dança não significa negar os conhecimentos que os mesmos trazem de outros contextos, mas propor outras formas de dançar, porque “trazer as danças da moda para a sala de aula pode tornar-se uma atitude de respeito ao aluno que as vive em seu cotidiano, porém, este trazer para a sala de aula não significa vivenciar tais danças tal qual os alunos a vivenciam fora da escola” (p.134). Nesse sentido, então, a Dança deve se fundamentar em estratégias metodológicas de aprimoramento estético como percepção do mundo que “proponham a crítica e o conhecimento, a partir dos objetos culturais do seu mundo de vida, sem levar à alienação” (SARAIVA, 2009, p.166).

Superada a fase de resistência dos(as) alunos(as) em relação a nova proposta metodológica em dança ⁴⁷, e em busca de um saber “pensar” e um saber “sentir” o movimento na dança, as estratégias pedagógicas seguintes se fundamentavam nas improvisações⁴⁸, possibilitando um novo conceito de dança, aprimorando a percepção estética sobre o movimento. Enquanto estudava e aprofundava técnicas de experimentação da dança contemporânea, propus aos alunos(as) laboratórios de experimentação de movimentos⁴⁹ através da

⁴⁶ Para esse grupo, as danças da mídia era uma referência de dança que conheciam até então, mesmo nas oficinas proporcionadas na escola, danças as quais eram reproduzidas tal como eram apresentadas na mídia (na época eram enfatizadas as danças do grupo É o tchan, que trazia duas mulheres dançarinas, uma loura e outra morena, realizando requebros vulgares “na boca da garrafa”, as coreografias enfatizavam o “bumbum” das dançarinas, as quais acompanhavam as músicas por meio de letras picantes e trocadilhos; também já se iniciava a propagação do funk com o bonde do tigrão e suas músicas com letras que se referiam às mulheres como “cachorras preparadas” e “tchutchucas”). Também, era presente um estilo próprio dos adolescentes da comunidade que chamavam de *dance*, a qual era comum nas festas e *bailes* dos quais participavam.

⁴⁷ Refiro-me aqui as minhas experiências/aulas de dança com o grupo de adolescentes.

⁴⁸ As improvisações eram tarefas de movimento voltadas para a criação/improvisação estimulados por propostas/temas “problematizadoras”.

⁴⁹ Geralmente essas aulas eram divididas em três fases: a inicial compreendia a preparação do corpo com aquecimento, dinâmicas individual-coletivas lúdicas de soltura e entrosamento do grupo; a segunda compreendia os “laboratórios de movimento”, momentos de criação/improvisação estimulados por propostas/temas “problematizadoras”; e a parte final compreendia o dançar/socializar as criações por meio do corpo e das reflexões finais sobre o tema.

improvisação⁵⁰. No início do trabalho foi difícil “quebrar” paradigmas corporais, e estereótipos de movimento, tanto em relação ao seu corpo como ao corpo do(a) outro(a). No entanto, a cada experimentação surgiam novos significados que instigavam ainda mais a experimentação de novos movimentos. O aprimoramento estético dos(as) alunos(as) foi evidenciado na soltura, no empenho deles(as) ao realizar as formas projetadas no fazer/experimentar a dança, na percepção do seu movimento com um olhar mais crítico, e também ao apreciar trabalhos em dança de outros grupos, expressando seu ponto de vista em relação a universo das obras/composição coreográficas como, por exemplo, a técnica (cada estilo de dança requer o domínio de uma determinada técnica), modalidade (estilos de dança como por exemplo: o jazz, o ballet, a dança de rua, a dança de salão, etc.) e a temática (tema ou conteúdo abordado na coreografia que podem se originar de propostas de problematização que envolvem a criação, a imaginação, a desconstrução de estereótipos de movimento e a criticidade).

Na perspectiva de uma dança educativa despojada da técnica padronizada, e que ofereça um diálogo entre técnicas no processo criativo e na expressividade é que aponto para o ensino da dança nas aulas de Educação Física. Uma Dança baseada no viver do ser humano e que contribui na possibilidade de re-significação da corporeidade dos(as) jovens escolares, para que eles(as) possam superar os padrões de corpos generificados⁵¹, e se desvelem como sujeitos críticos, criativos e dialógicos.

Nessa concepção de dança, aponto para a proposta metodológica da dança-improvisação, apoiada nos estudos de Saraiva (2009) e Saraiva et al (2009), que, por sua vez, se fundamentaram em Bárbara Haselbach (1988), pioneira na fundamentação didática da dança-improvisação. A dança-improvisação propõe experimentação criativa diversificada para além da já codificada historicamente. Por meio dela, indicamos a possibilidade de educação *pele* e *para* o movimento, uma concepção educativa dialógica, que possibilita desconstruir e reconstruir conceitos de movimentos. A improvisação

⁵⁰ Lembrando que a improvisação na dança oportuniza espaços para que os(as) alunos(as) criem diferentes formas de movimento, que são espontâneos mas repleto de sentido, resgatando “as formas do se movimentar próprio e do cotidiano, dando-lhes outra dimensão através da reflexão e validação pedagógica das possibilidades individuais” (SARAIVA-KUNZ, 1994, apud SARAIVA et al, 2009 p. 147).

⁵¹ Corpos generificados reforçam a feminilidade e a masculinidade como excludente entre si. São visões de corpo masculino e feminino polarizadas em forte/fraco, dominador/submisso, sensual/racional, etc., constituídos culturalmente.

pode ser usada como fundamento de ensino, para equilibrar/amenizar o rigor acadêmico, como experiências de movimento e propostas de tarefas/temas, tendo um objetivo diferente (e complementares) dependendo das condições estabelecidas para o seu ensino: poderá voltar-se tanto para a criação espontânea como direcioná-la para a arte (SARAIVA et al, 2009).

As propostas metodológicas de improvisação podem surgir de inúmeros temas como: uma poesia, um texto, uma notícia, um fato cotidiano. Oportunizando uma forma de instigar um “dançar para a vida”, ao invés de repetições de passos de técnicas específicas, “trabalhando com assuntos como, por exemplo, do cotidiano, da fantasia ou de uma problemática social”, oportuniza-se que os motivos do cotidiano, da fantasia e das problemáticas dos(as) alunos(as) se façam presentes na própria “escolha e desenvolvimento dos temas, dos movimentos e das necessárias articulações” (SARAIVA et al, 2009, p.160), conseqüentemente, nas suas criações. Assim a dança aproxima-se do mundo de vida dos(as) alunos(as), porque o movimento não é apenas mecânico, tem um significado para quem o elabora, também promove a participação de todos, independente de sexo, etnia, idade, nível de escolaridade, etc.” (idem, p. 160).

Das muitas criações que surgem na improvisação, algumas podem ser expressão significativa da própria vida dos(as) alunos(as), sua perspectiva de mundo, que podem ser reestruturadas numa significação apresentativa, que é a coreografia. Como por exemplo, a coreografia “Gente da Gente”⁵² que teve a gênese de uma pesquisa genealógica sobre as famílias dos(as) alunos(as), envolvendo discussões acerca do êxodo rural e manifestações culturais da comunidade, materializou-se em forma significativa criada e vivida. Essa comunicação não verbalizada através do movimento corporal, torna-se educação se materializando tanto para quem dança como para quem aprecia o trabalho⁵³.

Um elemento pedagógico importante na metodologia da improvisação é a problematização de situações que possibilita a autonomia de movimento, oportunizando espaço para que os(as) alunos(as) tragam suas experiências/vivências em busca da solução do

⁵² Coreografia do grupo de dança formado pelos(as) adolescentes, criada pelos próprios alunos(as) fundamentada na história de vida da comunidade.

⁵³ A primeira apresentação da coreografia foi feita especialmente para os pais/mães dos(as) alunos(as), que se identificaram com a temática emocionando-se com a apresentação da coreografia.

problema proposto, construindo os movimentos com significação, criando inúmeras possibilidades para o seu se movimentar. Esses processos criativos na dança-improvisação possibilitam desvelar os sentidos, a percepção, a reflexão que provoca intenção e subjetividade. Portanto, não devem ser minimizados no processo de ensino-aprendizagem na dança, pois “são recursos legítimos na construção do saber” (SARAIVA, 2009, p. 160).

A dança-improvisação se fundamenta na improvisação como conteúdo e processo de aprendizagem, permitindo abarcar elementos técnicos de outras formas de dança⁵⁴ no processo de experimentação a partir da vivência de cada aluno(a), também permite a participação tanto de meninos quanto de meninas, promovendo a interação de gênero, pois sua forma de trabalho e técnicas não se baseiam em estereótipos de movimento como afirma Saraiva (2009). Assim, todos os corpos podem movimentar-se de acordo com as suas possibilidades e individualidades, sem padrões de corpos e definição de papéis sociais de gênero para realizar o movimento, simplesmente a percepção da totalidade do ser humano em harmonia, por meio do movimento expressivo, reflexivo e vivido.

No processo de construção do movimento por meio da dança-improvisação é possível trazer à tona nossa imaginação e significá-la em nosso movimento expressivo, num processo de exploração e improvisação de movimentos pelos(as) alunos(as), que redundam em criação e significação. Significação da percepção que os(as) alunos(as) têm do mundo e das coisas no seu viver. A improvisação e criação de movimentos espontâneos nos laboratórios de movimentos propostos não requerem a negação de um conhecimento/movimento construído em dança, mas possibilita a construção de algo novo e de um novo significado. Tornando possível, assim, o desvelar de novas concepções de corpo, movimento e dança.

Assim, o processo de improvisação atende aos objetivos de aprendizagem da dança como arte e como educação (SARAIVA, 2009), pois, na medida em que as vivências/experiências acontecem, propiciam: o desenvolvimento do potencial estético das experiências vividas, a expressão, a problematização e a integração dos(as) alunos(as) no coletivo por meio da comunicação e do diálogo corporal.

⁵⁴ Na experimentação, é possível trazer elementos técnicos de outros estilos de dança como, por exemplo: da dança contemporânea, do jazz, da dança de rua, etc., no entanto são re-significados a partir da significação encontrada na corporeidade de cada aluno (a).

A dança através de improvisações cria e recria gestos técnicos, inserindo novos elementos, uma forma de refletir o sentido da vida cotidiana, as improvisações podem ser escolhidas para compor o produto final coreográfico, como também propôs Porpino (2006)⁵⁵. Os elementos criados nas improvisações podem propor questionamentos, mudança nos paradigmas de movimentos e nas percepções em relação ao corpo em movimento. Dessa forma, podemos compreender a dança-improvisação como educativa, pois o movimento não chega pronto, criado, codificado. O objetivo não se detém em transmitir uma técnica específica e passos codificados de cada modalidade, também não focaliza apenas o produto final. Propõe-se ao aluno(a) a ação de criar o movimento desde o simples ao mais complexo, como objetivo de adquirir uma dimensão estética.

No entanto, essa concepção não quer eliminar as possibilidades que as técnicas universalizadas de movimento trazem para o ensino da dança. É importante refletir sobre a referência que se faz sobre técnica no ensino-aprendizagem em dança, pois é necessário elucidar que a técnica é importante para execução de um movimento tanto na dança como nas demais culturas de movimento da Educação Física, portanto, a aprendizagem da técnica pode proporcionar libertação e apreciação, no caso da dança, como arte percebendo-a esteticamente. É importante, também, entendermos que o elemento técnica e sua relação com a dança não deveria adquirir uma caráter funcionalista e superior, ou seja, um fim em si mesmo, desconexo da consciência dos(as) alunos(as) envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em dança.

Porpino (2006) questiona a espontaneidade do movimento na dança, afirmando que a mesma não pode ser compreendida na espontaneidade do gesto, mas sim, carregada de significados e reflexões, sendo assim educativa. Mas a dança também exige uma técnica, um aprendizado, “o treinamento, a repetição, o desenvolvimento técnico são imprescindíveis para que o dançar ocorra como expressão do novo, do estético” (p.103). No entanto, esse aprendizado não se reduz a um tecnicismo, mas também, não se resume a uma aprendizagem descontextualizada, pois o educar vai além do imitar e copiar, assim como presenciamos na educação através da transmissão do conhecimento conceitual de outras disciplinas na escola, sem espaço para a criação e intencionalidade.

⁵⁵ Cabe ressaltar aqui, que a concepção sobre improvisações dessa autora que trago para ilustrar minhas reflexões, não se refere à metodologia da dança-improvisação que é proposta nesse trabalho. Elas referem-se às experimentações da dança-teatro da alemã Pina Bausch.

Saraiva (2009), também, esclarece que a arte, no caso a dança na escola, requer um cuidado pedagógico e técnico, possibilitando que os(as) alunos(as) elaborem criações próprias, dentro de uma expressão artística específica, sem que para isso banalize esses conteúdos, estabelecendo-os “numa criatividade livre”, que se legitima como “qualquer expressão”. Até mesmo porque a dança não é simples expressão do sentimento de quem dança, mas a representação de sentimento em formas expressivas que precisam ser aprendidas.

O aprendizado da dança na perspectiva da experimentação é desconstrução e reconstrução de regras e técnicas, pois, ao mesmo tempo em que rompe com as regras cotidianas⁵⁶ necessita criar outras para a sua representação, re-significando a concepção do movimento, abrindo espaço para a expressão de um novo movimentar-se. Assim, o fenômeno dança se conecta com a vida/existência corporal, pois se apresenta repleta de significados para a existência, para a corporeidade e para uma aprendizagem significativa do corpo-próprio.

Nos últimos anos de trabalho com o grupo de dança dos(as) adolescentes, percebi muitos avanços no processo de criação e, conseqüentemente, nas produções conseguidas e, hoje, com essa pesquisa teórica, entendo que houve o aprimoramento estético desses alunos, pela valorização da dimensão da corporeidade naquele processo. A dança favoreceu experiências/aulas envolventes na escola e na comunidade para aqueles(as) jovens, as quais possibilitaram a ação criativa, expressiva e afetiva no conviver com os outros. Os alunos(as) sentiram-se capazes de se expressar corporalmente e ampliar o repertório de movimento, re-significaram o sentido do movimento e do corpo-próprio nas vivências/experiências das aulas e nas apresentações artísticas. As discussões sobre as temáticas e sobre a própria experimentação de movimento, ganharam forma e força, de modo que, aparentemente, os(as) alunos(as) desenvolveram sensibilidade para articular a sua percepção de mundo, suas idéias com as experimentações de movimento. Os trabalhos do grupo se focalizaram para além da pesquisa temática das coreografias⁵⁷, na busca de uma qualidade de

⁵⁶ Refiro-me aos estereótipos de dança e de corpo, da dança codificada, como também das danças midiáticas.

⁵⁷ O grupo foi se aperfeiçoando nas produções artísticas, e as concepções coreográficas criadas pelo grupo de dança dos(as) adolescentes envolveram várias temáticas significativas como por exemplo, as obras: “O sentido da vida” tema que abordou a importância da afetividade e sensibilidade na humanidade, “O mistério da vida” tema que questionou a vida após a morte, “Gente da Gente” já citada anteriormente, teve como tema o êxodo rural, “Desencontros” que refletia sobre a complexidade das relações amorosas na contemporaneidade, “Quem somos” questionava a influência midiática na subjetividade do indivíduo contemporâneo, entre outros.

movimento que representasse e se identificasse com as temáticas coreográficas que surgiam das discussões do próprio grupo. Os(as) alunos(as) trabalhavam com afinco nas criações de movimento, na busca de uma forma que apresentasse os significados que queriam expressar na execução de cada gesto e movimento, ampliando assim, o vocabulário de movimentos os quais tornaram-se marcantes em seus demais trabalhos. Dessa forma, a corporeidade se manifestava por meio das práticas e técnicas do corpo que se faziam com as percepções e concepções de mundo.

Assim, o grupo passou a ser modelo protagonista na comunidade escolar, incentivando meninos e meninas de várias idades a “querer dançar” e fazer parte do mundo da dança. Dessa forma, a dança que antes era uma prática menosprezada na escola, passou a ser valorizada pela escola e pela comunidade, portanto, percebo que a dança como educação e possibilidade de vivência estética, não abrange somente o(a) aluno(a), mas a escola e a comunidade, quando torna-se espetáculo. Na atualidade, essa educação estética é cada vez mais importante, pois nossa percepção dos sentidos está cada vez mais influenciada pelos meios de comunicação. Portanto, o papel da escola é possibilitar a diversidade de culturas e saberes, socializando-os e mediando-os, propondo questionamentos, reflexões e problematizações.

Portanto, a dança-improvisação pode ser uma possibilidade de educar para e pelo movimento, consistindo em proposta valiosa para desvelar a corporeidade dos(as) jovens escolares, principalmente por priorizar o desenvolvimento da percepção e sensibilidade, que propicia a compreensão humana no entendimento de si, do outro e do seu contexto, potencializando o viver e o conviver humano. Por meio do movimento na dança o(a) adolescente pode desenvolver a sua consciência corporal, a sua imagem corporal, o auto-conhecimento, pode perceber a sua existência como sujeito impar, a sua corporeidade em relação ao seu entorno, assim como constatada em algumas falas de alunos(as) (nas discussões finais das aulas), como por exemplo, “a dança faz com a que pessoa vire-se do avesso”. Nessa fala, pude perceber que o conhecimento parte de dentro para fora, não é algo que vem pronto do mundo exterior, mas sim a percepção que cada um tem das coisas do mundo a sua volta. Isso revela que, quanto mais nos conhecemos na nossa inteireza, e temos consciência de quem somos (nossa identidade) na nossa essência (não o que nos é imposto), o que gostamos, o que

sentimos, o que pensamos, mais temos a compreensão das nossas possibilidades e limitações.

A dança-improvisação mostrou-se um caminho pedagógico possível para re-significar a corporeidade dos(as) alunos(as) adolescentes, pois envolve a inteireza do aluno(a) no processo, ao pensar o movimento e suas possibilidades, o(a) aluno(a) envolve a sua corporeidade, ou seja o corpo, a cognição e as emoções, desvelando significados e sentidos para o corpo e para o movimento, possibilitando um conhecimento do corpo-próprio e das suas capacidades e possibilidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendo que, discussões que envolvam a corporeidade e as culturas de movimento na contemporaneidade são de suma importância como produção de conhecimento na Educação Física, especialmente quando procuram articular teoria com as práticas vivenciadas na escola e traz para essas discussões abordagens críticas relativas ao discurso midiático e suas implicações nas formas do(a) jovem pensar, entender a si e ao mundo. Percebo a escola como um espaço socializador das experiências/vivências dos(as) jovens que deve oportunizar espaços para reflexões e perspectivas críticas à eles(as) que se educam, inseridos(as) em uma sociedade submetida à cultura do consumismo. Compreendo que a possibilidade de exercer a reflexão e a crítica capacita o sujeito a compreender o mundo e ter autonomia para fazer as suas próprias escolhas.

Esse trabalho dedicou-se a buscar conhecimentos teóricos referentes às questões pertinentes que surgiram do meu “mundo vivido” enquanto educadora, questionamentos que considero relevantes para o processo de formação dos(as) jovens escolares e sua percepção de si, do outro e do mundo. O olhar para a adolescência que incentivou o trabalho a compreendê-la nos aspectos bio-psicológicos e sócio-culturais, veio do entendimento de ser humano na perspectiva de totalidade que construí na prática pedagógica junto aos(as) alunos(as), percebendo que o processo ensino-aprendizagem se constrói corporalmente.

Assim, esse estudo buscou um diálogo entre essa prática como educadora e alguns pressupostos teóricos, os quais vieram contribuir para a compreensão da problemática, possibilitando alguns apontamentos para uma atuação pedagógica nas aulas de Educação Física na escola, que possam superar a concepção mecanicista e padronizada do corpo e do movimento, que percebo ainda muito presente no ambiente escolar.

Como pesquisadora, e por meio das teorias analisadas, compreendi que é necessário uma prática educacional que respeite a juventude no que diz respeito às características peculiares da fase e suas culturas, possibilitando que os(as) jovens percebam os seus mundos vividos, e problematizem essas percepções do contexto, para que sejam capazes, através de uma reflexão vivida por meio da dança, perceber-se como sujeito social, cultural, humano e autônomo para fazer suas próprias escolhas. Para isso, é necessário que a escola, por meio das culturas de movimento da Educação Física, possibilite momentos pedagógicos problematizadores, para que os(as) jovens explorem suas

ideias, dúvidas e desejos, mediando os saberes trazidos de outros contextos, e para que construam e criem novas formas de movimento de acordo com o significado que atribuem ao mesmo.

Também, dessa pesquisa surgiram esclarecimentos teóricos sobre as experiências práticas e intervenções pedagógicas no ensino da dança. Esses esclarecimentos permitem que esse estudo possa apontar alguns elementos importantes para o ensino da dança nas aulas de Educação Física, tais como: compreender a dança numa perspectiva de significação e experimentação estética do movimento; buscar subsídios na perspectiva fenomenológica, os quais seus fundamentos poderão iluminar o caminho da concepção pedagógica para a compreensão do ser humano como corporeidade no mundo; buscar fundamentação metodológica para a dança que proponha o movimento com intencionalidade e significação, desvelando-o como expressivo e repleto de sentido, possibilitando auto-conhecimento e auto-estima para quem o realiza. Assim, o estudo aponta para uma metodologia que supere o ensino apenas técnico e competitivo da dança, e também, a (re)produção das danças midiáticas, promovendo uma metodologia que desenvolva a criatividade e criticidade em relação a cultura corporal de movimento difundida pelos meios de comunicação.

O referencial teórico deste estudo fundamenta, assim, as possibilidades de intervenções pedagógicas em dança no âmbito da Educação Física escolar, pois a concepção fenomenológica do movimento humano enfatiza - o na expressividade, na intencionalidade, e na percepção do corpo próprio vivido, e permite o entendimento do ser humano no tempo e no espaço, a sua corporeidade no mundo. A dança, assim compreendida, permite a significação do movimento mediando as representações de quem o faz sobre o mundo à sua volta, já que o corpo em sua forma na dança, expressa possibilidades corporais de movimento, pensamentos, sua cultura e sua história. A dança pode promover, além de inúmeras descobertas/possibilidades corporais por meio do movimento, o despertar do potencial criativo, expressivo, crítico, sensível e afetivo dos(as) alunos(as) no processo de construção do conhecimento.

Vimos que, a educação volta-se para uma formação cada vez mais técnica e profissionalizante, preparando os(as) jovens alunos(as) para o mercado de trabalho e um futuro promissor no mundo competitivo. Esse tipo de formação é para que os(as) alunos(as) possam interagir com o mundo cada vez mais globalizado e tecnologicamente avançado. Por isso é importante, também, refletir, sobre a necessidade de uma educação humanizadora, que sensibilize os(as) alunos(as) para a

percepção de si, dos outros seres humanos e do mundo. Sujeito que se percebe na coletividade sem perder a consciência de sua individualidade como sujeito ímpar e, ao mesmo tempo, sem perder a consciência de pertencimento ao coletivo, da comunidade e do mundo que habita, aceitando as diversidades e respeitando as individualidades. Nisso, a concepção fenomenológica nos ensina a “ver” o mundo de uma outra forma, compreendendo que as experiências significativas, a percepção do eu como sujeito corpóreo e das coisas do mundo, potencializa a sensibilidade no nosso viver. Portanto, o desenvolvimento da “percepção” seria um caminho possível para o (re) encontro com o “eu” capaz de perceber sua individualidade e, ao mesmo tempo, sensibilizar-se na percepção do outro e do mundo.

Dessa forma, a educação deve se voltar para a totalidade do ser humano e sua corporeidade, e a escola deve ser capaz de comprometer-se em proporcionar espaços de vivências/experiências aos jovens, para que possam ampliar suas potencialidades, especialmente as qualidades sensíveis. Acredito que a dança nas aulas de Educação Física pode ser um espaço privilegiado nessa perspectiva.

Concluo este trabalho refletindo que os questionamentos iniciais foram argumentados, no entanto, novas reflexões e questionamentos surgiram no decorrer da pesquisa, os quais poderão estimular novos estudos. Espero, com este estudo, dar novos passos na área de Educação Física e Dança, e que ele possa estimular uma visão mais crítica das concepções de corpo e corporeidade cristalizadas pela cultura, possibilitando novas reflexões sobre as questões educacionais que envolvem a formação dos(as) nossos(as) adolescentes escolares; que efetivamente possa contribuir na prática, pois a verdadeira mudança acontece na sala de aula (DEMO, 1987), onde as reflexões se efetivam em práticas pedagógicas mais humanizadas, ou seja, transformações que só acontecem na prática, por meio da ação humana.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência Normal – Um enfoque psicanalítico.** (Tradução de Suzana Maria Garagoray Ballve). Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1981.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max (1969). **Dialética do Esclarecimento.** (Tradução Guido Antônio de Almeida). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ADORNO, Theodor W. (1971). **Educação e Emancipação.** (Tradução Wolfgang L. Maar). São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Erica Cristina. **Racionalidade, Corpo e Sofrimento: contribuições da escola de Frankfurt para (re) pensar o corpo na história.** In: Educação e Corpo. Perspectiva Revista do Centro de Ciência da Educação UFSC, vol. 21, n.01, p.39-53. Florianópolis: Ed UFSC NUP/CED, 2003.

ALVES, Luciana G. **Danças Maliciosas: Construindo a Feminilidade na Infância.** XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Salvador – Bahia – Brasil, 2009.

ALVES, Luciana G. **A Dança e a Formação dos/as Professores/as no Ensino Fundamental do Município de Itajaí/SC.** Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2010.

ARIÈS, Philippe. **Historia Social da Criança e da Família.** (Tradução de Dora Flaksman). Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara, 1981, 2ª Ed.

BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. **Comentário sobre a educação do Corpo nos textos pedagógicos de Theodor W. Adorno.** In: Educação e Corpo. Perspectiva Revista do centro de Ciência da Educação UFSC, vol. 21, n.01. Florianópolis: Ed. UFSC NUP/CED, 2003.

BENJAMIN, Valter. Obras escolhidas I. Magia e Técnica Arte e Política: Ensaios sobre literatura e história da cultura. (Tradução Sergio Rouanet). 7ªed. São Paulo (SP): Brasiliense, 1994.

BERGERO, Verônica A. **Indústria cultural e dança: superando cisões e reinventando humanidades na educação física.** Dissertação de Mestrado em Educação Física. Florianópolis: UFSC, 2006.

BIANCHETTI, Lucidio. **“Curriculum Vitae em Tempos de Empreendedorismo e Empregabilidade”** In: Bernardete W. Aued (org.). *Traços do Trabalho Coletivo*. P.145-201. São Paulo: Casa do psicólogo, 2005.

BORDO, Susan. **“O Corpo e a Reprodução da Feminidade: Uma Apropriação Feminista de Foucault.”** In: JAGGAR, A. M.; BORDO, S. R. *“Gênero, Corpo e Conhecimento”*. Rio de Janeiro: Record, Raia dos Tempos, 1997.

BRASILEIRO, Livia T. **O Ensino da Dança na Educação Física: Formação e Intervenção Pedagógica em Discussão.** Revista Motriz, Rio claro, v, 14, n. 4, out/dez 2008, p. 519-528.

_____. **O conteúdo "dança" em aulas de Educação Física: temos o que ensinar? Pensar a Prática.** Goiânia, v. 6 (1), 2003. p 45-58.

BRITZMANN, Débora. **Curiosidade, Sexualidade e Currículo.** In: LOURO, Guacira L.(org.). *O Corpo educado. Pedagogias da Sexualidade.* Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita. **Videologias: Ensaio Sobre Televisão.** São Paulo: Boitempo, 2004.

CHATELET, François. **O pensamento exige método, o conhecimento depende dele.** In: *Uma História da Razão: entrevistas com Emile Noel* (Tradução: Lucy Magalhães; revisão técnica: Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ed. Ática, 2000.

COSTA, Antonio Galdino. **Moda/Indumentária em Culturas Juvenis: Símbolos de Comunicação e Formação de Identidades Corporais Provisórias em Jovens do Ensino Médio.** Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de Conhecimento: Metodologia Científica no Caminho de Habermas**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: Como Prevenir a Violência nas Escolas e Educar para a Paz**. 2. Ed. Campinas, SP: Verus, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOEDERT, Rosicler Terezinha. **A Cultura Jovem e Suas Relações Com a Educação Física Escolar**. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR, 2005.

GOLDENBERG, Mirian. **O Discurso Sobre O Sexo: Diferenças de Gênero na Juventude Carioca**. In: ALMEIDA, Maria I. M. de; EUGENIO, Fernanda (org.). **Culturas Jovens: Novos Mapas do Afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

HANNA, Judith L. (1999). **Dança, Sexo e Gênero**. (Trad. Mauro Gama). Rio de Janeiro: Rocco. (1988).

KEHL, Maria Rita. **Fratrã Órfã**. Ed. Olho D'água: São Paulo, 2008.

KLEINUBING, Neuza Dendena. **A Dança como espaço-tempo de intersubjetividades: possibilidade da Educação Física no ensino médio**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2009.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

KUNZ, Elenor. **Esporte: uma abordagem com a fenomenologia**. In: Esporte de rendimento e esporte na escola. Stigger & Lovisoló (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2009 (p. 27-48).

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo.** (Tradução Sonia M.S.Fuhrmann). Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2006.

LIBANEO, José Carlos. **Cultura Jovem, Mídias e Escola: o que muda no trabalho dos professores?** Revista Educativa, Goiânia, v.9, n. 1. Jan/jun, 2006. p 25-46.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogia da Sexualidade** in: O Corpo Educado. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em: <http://www.ufscar.br/cis/wp-content/uploads/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf> Acessado em 07 de fevereiro de 2011.

McROBBIE, Angela. **Dance Narratives and Fantasies of Achievement.** In: DESMOND, J.C. (ed.) **Meaning in Motion. New Cultural Studies of Dance.** (p. 207-31). London: Duke University Press, 1997.

MERLEAU-PONTY, M. (1945). **Fenomenologia da Percepção.** (Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura)2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidade e Educação Física: Do Corpo-objeto ao Corpo-sujeito.** 3ª ed.rev. – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2009.

OLIVEIRA, Flavia Fernandes de; VOTRE, Sebastião Josué. **Bullying nas aulas de Educação Física.** Movimento, vol. 12, n. 2. Maio/Agosto, 2006, 173-197. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/revistamovimento> Acessado em 08 de março de 2011.

ORTEGA, Francisco. **Práticas de Ascese Corporal e Constituição de Bioidentidades.** Cadernos Saúde Coletiva 11 (1): 59 – 77. Rio de Janeiro, 2003.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Adolescente Hoje.** Porto Alegre: Artes Médica, 1989.

OUTEIRAL, José. **Adolescer: Estudos sobre Adolescência.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POMBO, Maria F. **Fenomenologia e Educação: A Sedução da Experiência Estética**. Tese de Doutorado em Educação. Portugal: Universidade de Aveiro, 1995.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é Educação: Interfaces entre Corporeidade e Estética**. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2006.

REZENDE, Antonio M. **Concepção Fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

ROUANET, Sergio. **Reinventando as Humanidades**. In: As Razões do Iluminismo. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SANTIN, Silvino. **Educação Física uma Abordagem Filosófica da Corporeidade**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1987.

SANTIN, Silvino. **O corpo simplesmente corpo**. Movimento, 2001, p 57-74.

SANT'ANNA, Denize B. de. **É possível realizar uma história do corpo?** In: “Corpo e História” (org. Carmen Soares). Campinas, SP: Ed. Autores associados, 2001.

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. **Dança e Gênero na Escola: Formas de Ser e Viver Mediadas pela Educação Estética** – Tese de Doutorado. Universidade Técnica de Lisboa, 2003.

SARAIVA, Maria do C. **O Sentido da Dança: Arte, Símbolo, Experiência Viva e Representação**. Movimento, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p.219-242, setembro/dezembro de 2005.

SARAIVA, Maria do C. et al. **Vivências em Dança. Compreendendo as Relações entre Dança, Lazer e Formação**. In: SARAIVA, Maria do C. e FALCÃO, José L. S. (org.). Esporte e Lazer na Cidade: Práticas Corporais Re-significadas, vol. 1. Florianópolis: Lagoa editora, 2007.

SARAIVA, Maria do C. **Elementos para uma Concepção do Ensino de Dança na Escola: A Perspectiva da Educação Estética**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 30, n. 3, p. 157-171, maio 2009.

SARAIVA, Maria do C. et al. **Dança e Formação para o lazer: Investigando conteúdos e metodologias.** In: Práticas Corporais no Contexto Contemporâneo: (In) Tensas Experiências. José L. C. Falcão, Maria do Carmo Saraiva (org.). Florianópolis: Copiar, 2009.

SBORQUIA, Silvia P. e GALLARDO, Jorge S. P. “**As Danças da Mídia e as Danças na Escola**”. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 23, n.2, p.105-118, Jan, 2002.

SILVA, Ana Márcia. **Corpo, Ciência e Mercado: Reflexões Acerca da Geração de um Novo Arquétipo da Felicidade.** Campinas/Florianópolis: Autores Associados/EDUFSC, 2001a.

SILVA, Ana Márcia. **A Natureza da *Physis* Humana. Indicadores para o Estudo da Corporeidade.** In: “Corpo e História” (org. Carmen Soares). Campinas, SP: Ed. Autores associados, 2001b.

SOARES, Carmem L. **Corpo, Conhecimento e Educação. Notas esparsas.** In: “Corpo e História” (org. Carmen Soares). Campinas, SP: Ed. Autores associados, 2001.

STRAZZACAPPA, MÁRCIA. **A educação e a Fábrica de Corpos: Dança na escola.** Caderno CEDES, vol. 21, n°53, p 69-83, 2001.

STRAZZACAPPA, MÁRCIA. **Dança na Educação Discutindo Questões Básicas e Polêmicas.** In: Pensar a Prática 6 : 73-85, Jul/Jun. 2002-2003. Acessado em 13 de setembro de 2009.

STRAZZACAPPA, MÁRCIA. **Compartilhando Um Outro Olhar Sobre o Ensino da Dança.** In: FALCÃO, J.; SARAIVA, M.C. Esporte e Lazer na Cidade, vol.2. (p.11 a 27) Florianópolis: Lagoa editora, 2007.

TIBA, Içami. **Adolescentes: Quem Ama Educa.** São Paulo: Integrare editora, 2005.

TOMAZZONI, Airton. **Lições de dança no baile da pós-modernidade: corpos (des) governados na mídia.** Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S., **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZ, Alexandre Fernandez. **Memória e Progresso. Sobre a Presença do Corpo na Arqueologia da Modernidade em Walter Benjamin**. In: SOARES, Carmem (org.). *Corpo e História*. Campinas, SP: Ed. Autores associados, 2001.

ZUIN, Antonio A. S. **O Corpo Como Publicidade Ambulante**. In: *Educação e Corpo. Perspectiva Revista do centro de Ciência da Educação UFSC*, vol. 21, n.01, p.39-53. Florianópolis: Ed UFSC NUP/CED, 2003.