

Karenine de Oliveira Porpino

DANÇA É EDUCAÇÃO

Interfaces entre corporeidade e estética



REITORA

Ângela Maria Paiva Cruz

VICE-REITOR

José Daniel Diniz Melo

DIRETORIA ADMINISTRATIVA DA EDUFRN

Luis Álvaro Sgadari Passeggi (Diretor)
Wilson Fernandes de Araújo Filho (Diretor Adjunto)
Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)

CONSELHO EDITORIAL

Luis Álvaro Sgadari Passeggi (Presidente)	Márcia Maria de Cruz Castro
Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)	Márcio Zikan Cardoso
Alexandre Reche e Silva	Marcos Aurelio Felipe
Amanda Duarte Gondim	Maria de Jesus Goncalves
Ana Karla Pessoa Peixoto Bezerra	Maria Jalila Vieira de Figueiredo Leite
Anna Cecília Queiroz de Medeiros	Marta Maria de Araújo
Anna Emanuella Nelson dos Santos Cavalcanti da Rocha	Mauricio Roberto C. de Macedo
Arrailton Araujo de Souza	Paulo Ricardo Porfírio do Nascimento
Carolina Todesco	Paulo Roberto Medeiros de Azevedo
Christianne Medeiros Cavalcante	Regina Simon da Silva
Daniel Nelson Maciel	Richardson Naves Leão
Eduardo Jose Sande e Oliveira dos Santos Souza	Roberval Edson Pinheiro de Lima
Euzébia Maria de Pontes Targino Muniz	Samuel Anderson de Oliveira Lima
Francisco Dutra de Macedo Filho	Sebastião Faustino Pereira Filho
Francisco Welson Lima da Silva	Sérgio Ricardo Fernandes de Araújo
Francisco Wildson Confessor	Sibele Berenice Castella Pergher
Gilberto Corso	Tarciso André Ferreira Velho
Glória Regina de Góis Monteiro	Teodora de Araújo Alves
Heather Dea Jennings	Tercia Maria Souza de Moura Marques
Jacqueline de Araujo Cunha	Tiago Rocha Pinto
Jorge Tarcísio da Rocha Falcão	Veridiano Maia dos Santos
Juciano de Sousa Lacerda	Wilson Fernandes de Araújo Filho
Julliane Tamara Araújo de Melo	
Luciene da Silva Santos	

EDITORIAÇÃO

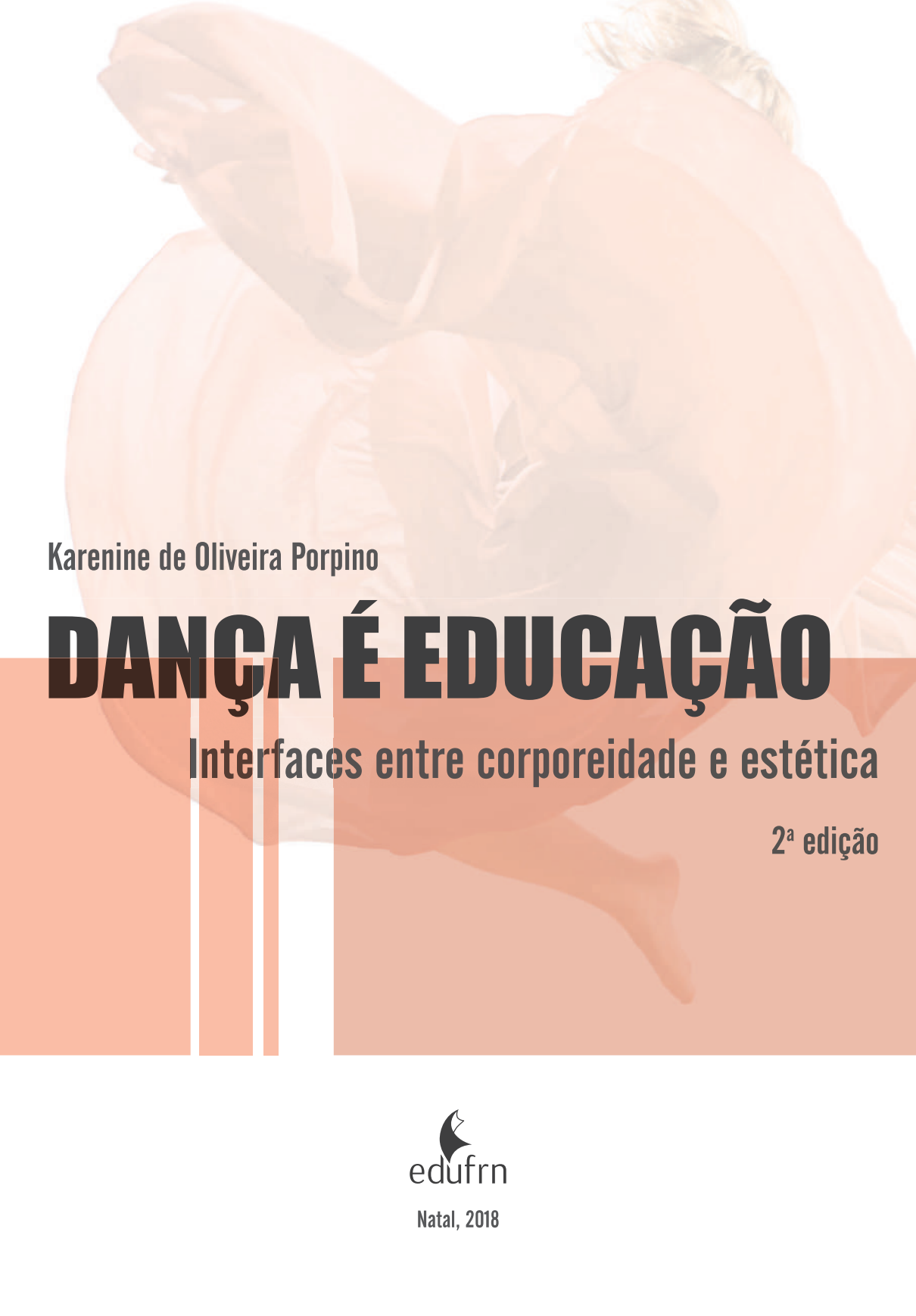
Kamyla Álvares (Editora)
Natália Melão (Colaboradora)
João Pedro (Colaborador)

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO

Wildson Confessor (Coordenador)
Irlane Lira (Colaboradora)

DESIGN EDITORIAL

Michele de Oliveira Mourão Holanda (Coordenadora)
Marcos Paulo do Nascimento Pereira (Capa)
Julia Ahmed | Tikinet (Miolo)



Karenine de Oliveira Porpino

DANÇA É EDUCAÇÃO

Interfaces entre corporeidade e estética

2ª edição


edufnrn

Natal, 2018

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da publicação na Fonte. UFRN/Biblioteca Central Zila Mamede

Porpino, Karenine de Oliveira.

Dança é educação [recurso eletrônico]: interfaces entre corporeidade e estética / Karenine de Oliveira Porpino. – 2. ed. – Natal, RN : EDUFRN, 2018.
140 p. : il., PDF ; 7.3 Mb.

Modo de acesso: <http://repositorio.ufrn.br/>
ISBN 978-85-425-0805-5

1. Dança. 2. Dança na educação. 3. Dança e estética. 4. Corporeidade e estética. I. Título.

RN/UF/BCZM

2018/25

CDD 793.3

CDU 793.3

Elaborado por Gersoneide de Souza Venceslau – CRB-15/311
Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRN – Editora da UFRN
Av. Senador Salgado Filho, 3000 | Campus Universitário
Lagoa Nova | 59.078-970 | Natal/RN | Brasil
e-mail: contato@editora.ufrn.br | www.editora.ufrn.br
Telefone: 84 3342 2221

Aos meus cúmplices da sala de aula,
para ampliar a partilha,
criar poéticas na educação
e fazer dançar o tempo.

Convite à leitura

O texto *Dança é Educação: interfaces entre corporeidade e estética* trata-se da tese de doutorado, defendida por mim no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN, em 2001, e publicada em livro, em 2006. Após publicar a primeira edição, imaginava com quem iria compartilhar meus pensamentos sobre dança e educação, questionava qual seria o meu público. Daquele ano aos dias atuais, percebo que o público de prováveis leitores se ampliou significativamente devido à implantação de vários cursos de licenciatura em dança, ao aumento de pesquisadores da dança formados em programas de pós-graduação, à ampliação dos concursos para professores de dança na Educação Básica e Superior, à emergência de programas institucionais de fomento ao ensino nos quais a dança está inserida (a exemplo do PIBID, PRODOCÊNCIA etc.), dentre outras mudanças decorrentes do espaço acadêmico que a dança alcançou no país nos últimos anos.

No contexto natalense, mais especificamente na UFRN, a implantação do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGARC, em 2008, e do Curso de Licenciatura em Dança, em 2009, nos quais passei a atuar, trouxeram para mim a oportunidade de rever e revigorar, incessantemente, o conteúdo do texto, como também compartilhá-lo com mais leitores. Sinto que essas ideias que marcaram um tempo de meu pensamento sobre dança e educação, se movem em direções diversas e fazem germinar poéticas do ensinar e do dançar que ora se aproximam, ora se distanciam das ideias anteriormente socializadas pela escrita.

A ampliação da procura pelo livro por alunos e pesquisadores dos contextos referidos, como também de outros contextos de

ensino e pesquisa nos quais a leitura é indicada, somada ao esgotamento da primeira edição, fez nascer a oportunidade de publicação da segunda edição do texto. A opção pela publicação no formato digital foi fruto do desejo de ampliar a circulação, permitir uma apreciação mais intensa e envolvente das imagens que geraram a escrita (e fazem gerar novos sentidos na leitura), como também favorecer a aquisição e o acesso por meio das tecnologias digitais cujo uso em sala de aula tem sido cada vez mais largo e frequente.

Passados quase dez anos da primeira edição, questionei-me sobre o que era necessário revisar e atualizar para sua nova circulação. A tentativa de atualização do conteúdo foi logo descartada ao começar a reler o texto, pois cheguei à conclusão que se comesse a fazê-lo estaria escrevendo um novo livro. A essa situação soma o fato de que minha escrita mudou, outras referências foram publicadas, outras produções da dança foram criadas, outras imagens são alvo de minhas apreciações atuais, além de que não tenho feito uso do conceito de corporeidade, preferindo me remeter ao corpo, diretamente, nas minhas últimas pesquisas e publicações. Lembrei-me da frase de Arthur Bispo do Rosário bordada em seu manto mortuário “preciso dessas palavras escritas” e, a partir delas, escrevo outras: preciso dessas palavras como foram escritas para vê-las transitar no tempo, abrirem um fluxo de ida e volta entre passado e futuro que somente pode ser percebido no momento presente da leitura.

Se a tentativa de atualizar o conteúdo foi descartada, a de revisar algumas partes foi inevitável. Nesses quase dez anos, algumas figuras da dança não estão mais vivas (Pina Baush, por exemplo, morreu em 2009), algumas instituições mudaram de nome, algumas histórias ficaram mais antigas. Foi necessário mudar alguns verbos, omitir algumas frases, refazer algumas notas de rodapé. Essas correções, acréscimos e omissões, muito sutis, talvez passem despercebidas por quem já conhece o texto.

Retomo aqui algumas palavras de agradecimento que já estavam na primeira edição e continuam sendo imprescindíveis, pois, para mim, a escritura do texto acadêmico é nutrida pelas contaminações afetivas, pelas partilhas de pensamento e pelas cumplicidades das poéticas encontradas dentro e fora do ambiente institucional. Numa perspectiva mais amorosa, retomo a gratidão à família e aos amigos, que de tantas formas me incentivaram, e continuam me incentivando, a exercer minha paixão de ser duplamente artista e professora. Numa perspectiva mais acadêmica, e não menos afetiva, sou grata às professoras Maria da Conceição Xavier de Almeida e Terezinha Petrucia da Nóbrega, orientadoras da tese que se tornou livro e com as quais pude compartilhar o pesquisar como ato de deslumbramento e produção estética. O fruto dessa relação também se faz presente na apresentação e no prefácio da primeira edição do livro, os quais fiz questão de manter nesta. Continuo sendo grata também aos professores Edgard de Assis Carvalho, Norval Baitello Jr., Wany Fernandes Pereira, Marta Pernambuco, José Pereira de Melo, Isabel Marques, Edson Claro e Francisco Cook Fontanella que de formas diversas contribuíram com as reflexões que compõem o texto. Numa perspectiva mais institucional, lembro a importância do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento – GEPEC, do Grupo de Estudos da Complexidade – GRECOM, do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, espaços acadêmicos nos quais as ideias proliferaram e ganharam letra.

Para finalizar, ainda envolvida pela alegria das memórias, lembro que a primeira edição do texto foi dedicada ao meu esposo, Cleanto, cúmplice das muitas sensibilidades que envolveram a escrita; e também às minhas filhas, Viviane e Beatriz, na época com dois e cinco anos de idade, respectivamente. Para elas, a dedicatória foi fruto do meu desejo de ver, no futuro, quando a leitura fosse possível, a familiaridade dos afetos se transformar na familiaridade com as ideias do texto, que se transformava em livro.

Para dar continuidade a esse desejo de germinação das ideias do texto pela familiaridade com as sensibilidades que o fazem pulsar, dedico essa segunda edição aos meus cúmplices de sala de aula com os quais compartilho as poéticas da dança como poéticas da educação e ponho-me a cada dia a confundir meus textos comigo mesma. Assim convido-os a ler.

Karenine de Oliveira Porpino

Para o livro e para a Dança, de Karenine Porpino¹

O livro *Dança é Educação: Interfaces entre corporeidade e estética* transversaliza conceitos e experiências, que se constituem como uma possibilidade de refletir sobre as práticas sociais contemporâneas, como a dança e a educação. A proposição *dança é educação* multiplica sentidos, apresenta ricas paisagens de pensamento e novas estratégias no contexto da pesquisa e do ensino da dança.

A escrita do texto é fluente, plástica e arrebatadora. Na leitura do livro, como em uma coreografia, é possível perceber trajetórias importantes da história da dança, como nos passos de Isadora Duncan em busca de uma dança própria, de uma dança que falasse da vida e que criasse códigos mais flexíveis para a expressão cênica dessa arte. Esse tema é recorrente no texto da professora Karenine Porpino, entrelaçado com a leitura filosófica da fenomenologia e da educação. Na leitura, encontramos ainda a imagem da dança camponesa de Rubens, com seus personagens corpulentos, leves e vibrantes que nos fazem imaginar e circular conceitos, experiências, imaginação, sonhos, desejos... Encontramos a dança de Karenine, com seus alunos, nos relatos de composições coreográficas como *Populesco*, *Varal* e *Andara*; experiências, a um só tempo, artísticas e educativas, confirmando a tese de que *dança é educação*!

1 Texto originalmente publicado na orelha da primeira edição do livro.

Há mais de vinte anos, Karenine entrou em minha vida, quando iniciamos o curso de Educação Física na UFRN. Desde então, e por muitos caminhos, de perto e de longe, acompanho a sua trajetória, como artista, como professora e como pesquisadora. Sinto-me intensamente satisfeita ao ler o seu texto e recomendá-lo como uma leitura fundamental para ampliarmos os sentidos do corpo, da dança, da estética e da educação. Como estratégia de compreensão, ressalto a metáfora do abraço, usada pela autora pelo seu texto, buscando traduzir o desejo de expressar a própria existência, a polissemia do corpo e a relação com o outro. *Significados estes, expressos no corpo mobilizado para o compartilhar de seu desejo de contato, seja na dança que mobiliza para o abraço ou no abraço que mobiliza para a dança.*

Petrucia Nóbrega

Prefácio²

A partir das últimas décadas do século passado a educação tem sido identificada como a chave, o caminho e a senha para a construção de novos horizontes sociais, além da solução para todos os males da civilização ocidental. Como se fosse uma resposta ao fim do mito do progresso econômico, o chamado “terceiro setor” ganha uma visibilidade sem precedentes. Multiplicam-se os projetos e programas ligados à educação e à cultura. Nas avenidas e ruas das cidades brasileiras, apelativos outdoors oferecem cursos de Pós-Graduação em todas as áreas. Na internet, se proliferam os sites de faculdades, centros de estudos e universidades para todos os gostos. A grande mídia televisiva anuncia cursos universitários como se fossem fórmulas para a felicidade pessoal. A educação, antes reivindicada como um bem público, se torna agora, também uma mercadoria.

Em meio ao cenário da “sociedade do conhecimento”, emergem propostas educacionais distintas e mesmo apostas inconciliáveis entre si. De um lado, o projeto neoliberal procura consolidar um modelo marcadamente produtivista, utilitário e contábil que confunde informação com conhecimento. De outro, pensadores como o suíço Philippe Perrenoud, os espanhóis César Coll e Fernando Hernández, o português Antônio Nóvoa, o colombiano Bernardo Toro e o francês Edgar Morin propugnam por uma reinvenção das escolas e das universidades com vistas a arquitetar uma formação mais completa dos sujeitos.

Da parte de Edgar Morin, é necessário manter o alerta de Montaigne, para quem “vale mais uma cabeça bem feita, do que uma cabeça cheia de informações”. Mais importante ainda nas reflexões morinianas é o desafio de religar as dimensões

2 Texto originalmente publicado como prefácio da primeira edição.

prosaicas e poéticas da existência humana – e nisso residiria o cerne de uma educação para a complexidade.

De fato, a educação pode ser concebida como uma experimentação estética da condição humana em suas múltiplas dimensões, o que supõe experimentar dores e alegrias, estranheiridades e familiaridades. Facilitar a vivência de identidades porosas, abertas, inacabadas e em permanente reorganização é reabilitar uma cultura de movimento, outra forma de dizer da nossa inscrição corporal no mundo.

Como sabemos, a reatualização das aptidões humanas, a dinâmica de exploração de si e do outro, o deslocamento das cartografias noológicas ou materiais têm como condição, suporte e contingência, o corpo. Para além de uma pura repetição mimética e de uma axiomática minimalista, o corpo é um coágulo semiaberto, pronto para desenhar novos presentes, futuros tecidos da alma, arcaicos sonhos da matéria. Tudo isso, é claro, se for incitado pela estética de uma cultura do movimento.

É nessa direção que dançam as palavras e os argumentos apresentados por Karenine de Oliveira Porpino neste livro que foi, originalmente, sua tese de doutorado, defendida no programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 2001. Distante da natureza ilustrativa a que foi reduzido o corpo no âmbito da formação contábil e produtivista, a autora defende a sugestiva tese de que *dança é educação*, o que ultrapassa o lugar comum prefigurado na ideia de uma educação através da dança.

Sabendo do que fala, a doutora-bailarina adentra no sedutor, mas nada trivial labirinto de pensadores seminais da filosofia e da ciência. Mas não só: discute também suas experiências docentes como professora de dança e caminha, *pari passu*, com Isadora Duncan num *pas-de-deux* fenomenológico que é um elogio ao pensamento. Tudo isso com um mesmo e único objetivo: mostrar que a dança é o oxigênio do espírito, a argamassa molecular do corpo, a gramática de uma formação de corpo inteiro.

O livro é um apelo a uma educação estética e a uma estética da educação.

Maria da Conceição de Almeida

Sumário

Introdução	15
Primeiro movimento	25
Para um dançar isadoriano	25
Segundo movimento.....	41
Corporeidade e estética	41
Terceiro movimento	91
Dança é educação	91
Referências.....	134

Introdução

O desejo de aliar a pesquisa à minha experiência com a dança levou-me aos estudos de doutorado, fazendo-me perceber que o ato de pesquisar também pode ter uma dimensão estética, assim como o de dançar. Essa estética é gerada da percepção de que tanto pesquisando quanto dançando, podemos sentir a beleza do descobrir, do compartilhar, do sonhar e do criar novos sentidos para o viver. O fruto dessas ações apresenta-se agora em forma de livro.

Em se tratando de um livro cuja publicação advém de um trabalho acadêmico, considero que tecer comentários introdutórios sobre a temática, os conceitos abordados, os interlocutores contatados e o método escolhido não é demasiado para os leitores que desejem contextualizar a obra. Portanto, as linhas que se seguem pretendem oferecer esse olhar primeiro: a dança expressa a dimensão estética presente na polissemia do corpo que baila, permitindo o despertar de uma atitude corporal poética vivida não só por aquele que executa a dança, mas também pelo diálogo intercorporal entre o dançarino e o apreciador (GARAUDY, 1980).

Historicamente, a dança tem se manifestado como uma possibilidade de manifestar o corpóreo, o sensível, o estético; dimensões estas negligenciadas ou tidas como menos importantes no pensamento educacional do ocidente, marcado pela forte priorização do racional em detrimento da sensibilidade. O sensível foi predominantemente entendido como forma de conhecimento pouco confiável, ou mesmo como dimensão da vida a ser negada, por exprimir características como a

instabilidade, a mutabilidade e a incerteza. Características contrárias e inconciliáveis com uma razão que se pretendia plena, imutável e universal (PARMÊNIDES, 1978). Trazemos o pensamento parmediano, da tradição filosófica ocidental, como um prenunciador dessa dicotomia posteriormente evidenciada por Platão, Descartes e tantos outros pensadores ocidentais.

Assim, entendemos que a razão, tida como única possibilidade válida para o conhecimento, negou o corpo, discriminando-o por se tratar de uma realidade sensível e perecível, portanto inaceitável. O dualismo passou a se tornar condição de vida das culturas ditas civilizadas, a ponto de suas sequelas parecerem justificáveis.

[...] a razão concluiu que uma parte tinha de dominar a outra. Assim concluiu que o espírito tinha que dominar o corpo; a razão tinha que dominar os sentidos [...], os cultos tinham que dominar ou incultos; os detentores do conhecimento têm que dominar os ignorantes; os civilizados têm que dominar os primitivos; os desenvolvidos têm que dominar os não desenvolvidos [...] (FONTANELLA, 1996, p. 130).

De forma semelhante a outras manifestações da cultura, o dançar também foi vítima dessa dicotomia predominante, o que podemos perceber inicialmente, no início do florescimento das civilizações, com a divisão da dança em sagrada e profana. A sua forma primitiva, tida como comunhão com a vida, ou a própria vida expressa na unidade entre homem e natureza, sofria uma cisão.

A dança é uma atividade coletiva imemorial. Ela pode ter sido um desenvolvimento do trabalho repetitivo. Mas entre os povos míticos, ou primitivos, ela tinha um caráter global, vale dizer, sagrado. A distância entre a dança sagrada e a profana é própria do homem dividido. Fora desta distinção, a dança era uma forma de existir, pois prescindia aos momentos mais significativos da existência: o nascimento, a morte, a colheita, a reprodução, a imolação etc. (FONTANELLA, 1996, p. 104).

Porém, acreditamos que, apesar de negligenciada, a experiência sensível do dançar não se deixou anular pelo racionalismo preponderante, por ser constitutiva do ser humano mesmo quando negada. Tomando alguns exemplos, percebemos que ao mesmo tempo em que foi negligenciada em detrimento de valores religiosos a partir do século II, ou em virtude de um exacerbado tecnicismo do Ballet Clássico nos fins do século XIX, a dança nunca deixou de atrever-se a caminhar na contramão das condições impostas e ser vivida como vivência lúdica entre seres humanos.

É nesse sentido de transgressão dos valores racionalistas impostos que compreendemos a experiência estética do dançar em sua possibilidade de desvelamento da complexidade humana presente na polissemia do corpo dançante, conciliador das múltiplas dimensões da existência. É nessa perspectiva que retomamos o ideal de dança isadoriano para refletir sobre a educação.

Tendo a dança como sinônimo de vida, Isadora, no início do século XX, manteve o desejo de criação de uma escola de dança que pudesse lançar mão de objetivos muitos mais amplos que o simples ensino dos movimentos dançantes: “O que desejo é uma escola de vida” (DUNCAN, 1996, p. 27), dizia. Isadora acreditava numa educação para a emancipação humana que permitisse a criação e a liberdade de expressão. Apesar de não restringirmos as reflexões sobre a educação e a dança ao âmbito da escola ou do ensino formal, consideramos o pensamento de Isadora como campo gerador de reflexões acerca de uma concepção de dança que não se separe da vida e que possa encontrar na experiência estética bases epistemológicas para repensar a educação.

É nesse contexto que situamos os conceitos de Corporeidade e Estética em suas relações com a dança, como fenômenos imbricados e desveladores da complexidade humana, acreditando

que na contemporaneidade eles podem dialogar para a criação de novas perspectivas para a educação.

Assim, defendemos a tese de que *dança é educação*, a partir da criação de um diálogo entre corporeidade e estética. Considerando as reflexões até então tecidas sobre a dança, não nos referimos a qualquer conceito de Educação, mas a uma possibilidade de educar que não se limite à instrução ou aquisição de conhecimentos já prontos, mas que permita a vivência fascinante da criação de sentidos personalizados.

Nessa perspectiva, nos valemos da compreensão fenomenológica para entendermos a Educação como *poíesis*, ou como poesia (MARTINS, 1992). Ou seja, poesia como ato de produzir, fazer e construir, mas um construir no qual o próprio construtor habita o construído e lhe dá sentido, assim como o ator habita seu personagem e o bailarino se confunde com a coreografia. Assim o próprio autor define a *poíesis*: “O termo envolve, necessariamente, uma criação, um pensar, um construir onde o poeta habita. Constitui-se, dessa forma, um pensar criativo, um habitar” (MARTINS, 1992, p. 88).

O referencial fenomenológico, também explícito na concepção de educação evidenciada por Rezende (1990), mostra-nos a educação como uma ação cultural e como uma aprendizagem significativa e humanizante. É pela educação que o homem descobre a sua condição de sujeito da cultura, por meio da apropriação do sentido da existência. Assim, não compreendemos a educação restrita ao ensino formal, visto que a ação cultural e a educação como aprendizagem extrapolam o âmbito do ensino sistematizado.

[...] a educação passa a permear o mundo humano onde quer que este esteja existindo. Nesse sentido, a essência do trabalho educacional é a elaboração do conhecimento; a sua produção, mais que o consumo. Ao adquirir capacidades, habilidades e construir conhecimentos o homem ganha o sentido de si próprio (MARTINS, 1992, p. 76-77).

Porém, não descartamos o ensino formal das reflexões a serem realizadas. Ao contrário, tomamos o mesmo como ponto de reflexão para repensarmos uma educação que considere o sentido poético do educar a partir da vivência do dançar.

Nesse contexto, compreendemos corporeidade como possibilidade de descoberta da essência não fragmentada do corpo vivo (MERLEAU-PONTY, 1994; FOUCAULT, 1987, 1988; NIETZSCHE, 19[--?], 1994; NÓBREGA, 1999) e a estética como vivência do sensível e criação de novos sentidos para a vida (DUFRENNE, 1998; MERLEAU-PONTY, 1980a, 1980b; GUATTARI, 1998). Nessa teia de múltiplas significações, consideramos a relação entre ambas a partir de uma dialogicidade que se concretiza na possibilidade de gerar conhecimentos que sejam capazes de transitar no âmbito da Educação, compartilhando saberes diversos da prática à teoria e da teoria à prática.

A vivência estética é a experiência da beleza, da sensibilidade, da descoberta do sentido na vida cotidiana. Compreender a experiência estética e vivê-la plenamente é, portanto, poder abrir novos caminhos para a compreensão não fragmentada da existência humana, transgredindo a visão racionalista e levando à educação uma concepção de ser humano que possa transgredir a visão dicotomizada ainda predominante.

A partir desses entendimentos, encontramos sentido em Dufrenne quando este se refere à experiência estética como uma oportunidade de reconciliação do homem consigo mesmo a partir da beleza experimentada nas coisas, sem que, para tanto, sejam necessárias condições prévias, “[...] bastando que apareça, na gratuidade exuberante das imagens, quando a percepção cessa de ser uma resposta prática ou quando a *práxis* cessa de ser utilitária”. Para esse autor, a experiência estética desvela a condição realmente humana, pois permite ao homem uma estreita relação com o mundo. Nas suas palavras: “Se ele tem necessidade do belo, é na medida em que precisa se sentir no mundo” (DUFRENNE, 1998, p. 25).

A vivência estética nos aponta novos olhares para o corpo, que aqui compreendemos a partir do conceito de corporeidade.

A referência da corporeidade pretende contribuir para um entendimento do ser humano que não se reduza às dicotomias instaladas em nossa cultura. A realidade do corpo é complexa, abrangendo o diálogo entre as múltiplas dualidades da existência. Sua reversibilidade com o mundo implica a descoberta de que não estamos sozinhos, pois somos um entrelaçamento de sentidos diversos que nos permitem viver nossa singularidade na pluralidade da existência de outros corpos (MERLEAU-PONTY, 1999).

Ao destacar o corpo como expressão da existência humana e sujeito da percepção, Merleau-Ponty aponta para a superação da compreensão de corpo como objeto da racionalidade:

[...] o corpo não é um objeto. Pela mesma razão, a consciência que tenho dele não é um pensamento, quer dizer, não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma ideia clara. [...] Quer se trate do corpo do outro ou meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o ultrapassa e confundir-me com ele (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 269).

Entender a corporeidade com base nesses pressupostos é compreender o ser humano como uno e ao mesmo tempo como múltiplo, como essência, porém existencial e plena de sentido, que encontra a sua forma de expressão na coexistência de antagonismos. Assim, o termo corporeidade propõe uma nova compreensão de homem e uma nova possibilidade de compreensão do corpo, transcendendo o entendimento dicotômico ainda predominante em nossa cultura ocidental. Somos, ao mesmo tempo, cultura e natureza, corpo e espírito, razão e emoção, numa simbiose que não pode ser desfeita.

Nessa mesma perspectiva de compreensão de um homem não fragmentado, consideramos em nossa investigação a reforma do pensamento, proposta por Morin como uma possibilidade

de religar fenômenos compreendidos historicamente como separados a partir de um pensamento complexo. Assim temos o homem como parte e todo de um mundo em que é construtor e, ao mesmo tempo, construído, em uma cultura que significa e dá-lhe significado.

Compreendemos tais referências na contemporaneidade como um acolhimento à vida em sua impossibilidade de divisão, o que nos faz pensar numa compreensão ética e estética da vida. Uma ética que pode ser entendida como atitude capaz de respeitar o outro como ele é, sendo ao mesmo tempo parte e todo de uma poesia complexa, e uma estética que permite o despertar de novos sentidos, e o desvelar da plasticidade e polissemia da condição humana na experiência da beleza.

Nessa perspectiva, entendemos a corporeidade e a estética como possibilidades de apontar compreensões epistemológicas imprescindíveis para um repensar da educação numa perspectiva ética e poética. Aqui buscamos subsídios teóricos e vivenciais para afirmar que *dança é educação*.

O trânsito entre corporeidade e estética também nos permite compreender o momento de pesquisar como um compartilhar de vidas e significados que não podem ser enquadrados em compartimentos metódicos, mas que emergem da interação entre as peculiaridades do fenômeno investigado e a experiência existencial do pesquisador.

Assim a Fenomenologia-Hermenêutica, tendo como pressupostos básicos o retorno à experiência vivida, a descrição e a redução para a interpretação dos textos, é o referencial metodológico, compreendida no campo de interpretação e criação de realidades múltiplas, abertas e inacabadas (RESENDE, 1990; RICOEUR, 1976; MERLEAU-PONTY, 1994; ESPOSITO E BICUDO, 1994). Ela surge como possibilidade de dialogar com as produções textuais de modo que a leitura possa ser interpretada a partir das experiências vividas, sem, no entanto, perder de

vista o significado de tais obras enquanto produções humanas históricas capazes de serem compreendidas na perspectiva do presente.

Vale, contudo, esclarecer que esse compreender em sua dialogicidade com o explicar aponta-nos uma ampliação das possibilidades do conhecer que não são compartimentalizadas em campos do saber científico (explicação) ou das humanidades (compreensão), mas que abarquem a compreensão e a explicação como partes de um único processo: a interpretação (RICOEUR, 1976).

A compreensão diz respeito ao analógico, ao concreto, ao subjetivo; a explicação ao lógico, ao abstrato, ao objetivo. Enquanto a primeira nos faz perceber o que se mostra por analogia, por afetividade, por inclusão do sujeito, a segunda nos aponta as demonstrações lógicas, as utilidades, as estruturações, os modelos, as causalidades e a exclusão do sujeito. Porém, como percebe Morin (1999b), a complementaridade de ambas não pode ser considerada menos importante que os seus antagonismos, haja vista que a própria linguagem humana é ao mesmo tempo compreensiva e explicativa. Apesar da aparente obviedade desta situação, Morin lembra o quanto essa dialogicidade mostrou-se desequilibrada na história do ocidente, fato que traz ao hoje uma “disjunção” acentuada desses processos, mas também a necessidade de novos olhares para essa dialogia no que se refere à produção do conhecimento.

Outra dialogicidade que expressa a duplicidade do conhecimento é apontada por Morin (1999b) no que se refere à lógica e à analógica. Comumente reprimido pela supervalorização do pensamento lógico-formal, o conhecimento por analogia é colocado como parte de toda atividade cognitiva e de todo o pensamento numa relação de complementaridade com a lógica, inclusive sendo responsável pela construção não só das representações, mas das teorias. Como nos mostra o autor, mesmo tendo sido postergada em detrimento da lógica pela

tradição científica ocidental, a analogia foi (e continua sendo) amplamente utilizada nas construções da ciência, mesmo que “clandestinamente”. Aqui, ressaltamos o cuidado para que não se caia no “delírio” ou na “esterilidade do pensamento”, fatos que caracterizariam a exacerbação do uso da analogia ou dos procedimentos lógico-analíticos, respectivamente. Fugindo dessas extremidades, buscamos a harmonia entre estes para que possamos inventar, poetizar, romper fronteiras, viajar no espaço e tempo de novos caminhos, sem, no entanto, deixar de refletir, analisar ou verificar.

A percepção da complementaridade entre analogia e lógica nos faz acreditar na possibilidade da construção de novas formas organizacionais do conhecimento nas quais o concreto e o abstrato, o real e o imaginário, a razão e a emoção possam coexistir de forma harmônica, dando significado ao processo de conhecer. É nessa perspectiva que Morin nos propõe a reabilitação do conhecimento por analogia, sobretudo no que se refere ao uso da metáfora: “A metáfora é com frequência um modo afetivo e concreto de expressar a compreensão. Poetiza o cotidiano transportando para a trivialidade das coisas a imagem que surpreende, faz sorrir, comove ou mesmo maravilha” (MORIN, 1999b, p. 173-174).

Neste sentido, propomos a metáfora como possibilidade de transportar sentidos e criar situações estéticas na construção conceitual a partir de imagens e textos poéticos. Assim, pretendemos dotar a construção textual, no decorrer de nossas interpretações, de uma afetividade aberta para as múltiplas e imprevisíveis possibilidades de criação de sentidos.

Nesse ir e vir, entre explicações e compreensões, analogias e lógicas, alguns interlocutores se destacam com mais intensidade: Merleau-Ponty, Foucault, Maturana e Varela, Nietzsche e Morin. Ressaltaremos tais autores e suas respectivas obras, bem como as relações que podem ser estabelecidas entre ambos

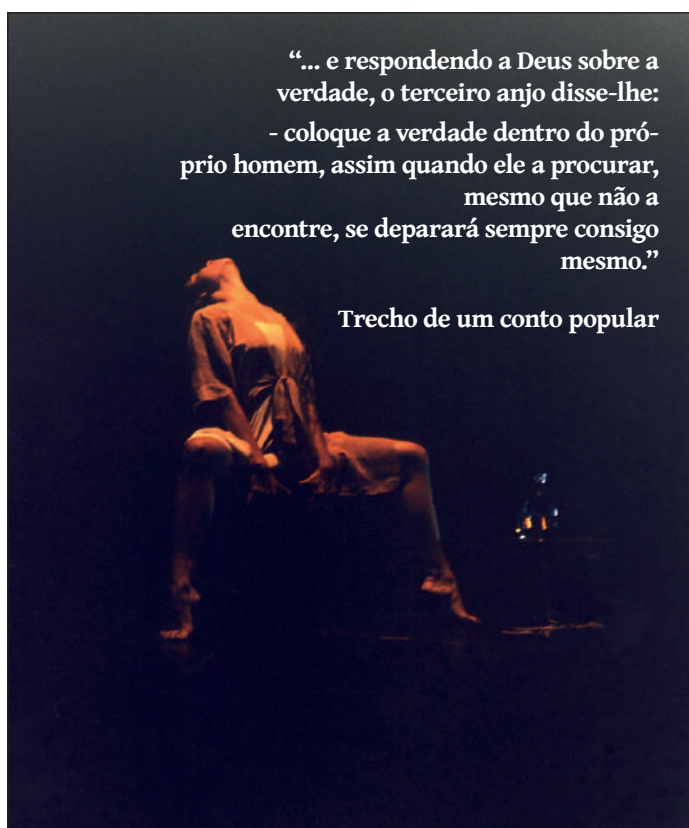
e a contribuição destes para uma releitura da dança como possibilidade de educação.

A partir desses encontros, sem descartar encontros paralelos com outros autores, pretendemos compreender a dança a partir da construção de significados transversais entre corporeidade e estética. Neste diálogo, consideramos o dançar e o educar incluídos na tessitura desta teia de significados, para que se torne possível criar um conceito ampliado de Educação, no qual a dança esteja presente não apenas como meio, mas como possibilidade concreta de educar.

O texto a seguir apresenta-se em três capítulos, os quais denomino de movimentos numa alusão a uma coreografia. O primeiro deles refere-se à problematização da dança, no contexto da cultura ocidental, como possibilidade de transgressão dos valores predominantemente dicotômicos, a partir do desvelamento da complexidade do ser humano vivenciador da experiência estética do dançar. O segundo trata de reconhecer possíveis interfaces entre os conceitos de Corporeidade e Estética no âmbito da dança. O terceiro capítulo, de natureza conclusiva, busca referências nas interfaces entre corporeidade e estética para transversalizar situações de aprendizado e vivência do dançar para defender a tese de que *dança é educação*.

Primeiro movimento

Para um dançar isadoriano



“... e respondendo a Deus sobre a
verdade, o terceiro anjo disse-lhe:
- coloque a verdade dentro do pró-
prio homem, assim quando ele a procurar,
mesmo que não a
encontre, se deparará sempre consigo
mesmo.”

Trecho de um conto popular

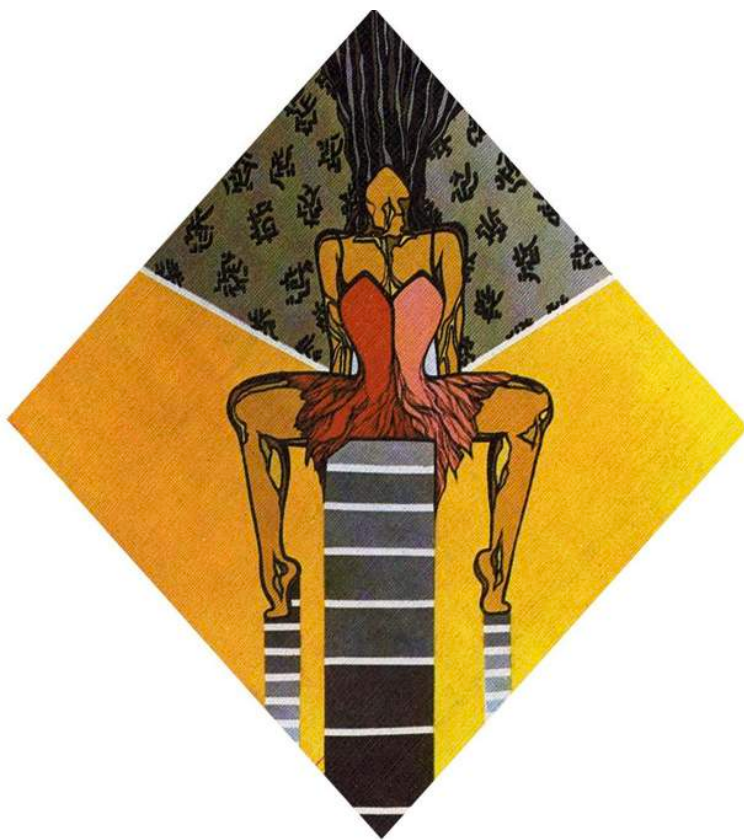
Solo/ Acauã Cia. de dança de Natal. Coreografia: Armando Duarte.
Foto: Marcelo Biagioni, 1990.

Dançar, [...] essa arrebatadora forma de expressão que nos faz entrar em contato com nossa realidade humana imperfeita, inexplicável e tão maravilhosamente plástica. Pensar na dança é pensar nos muitos momentos em que a comunicação escrita ou falada não foi suficiente para expressar as angústias ou o desejo de poetizar. Se a dança fosse um texto escrito, poderia ser uma poesia; se fosse um discurso falado, poderia ser uma declaração de amor à vida; mas, sendo gesto, a dança só pode ser o próprio dançarino em seu movimento dançante. Aí está a sua peculiaridade, a sua sutileza e a sua riqueza, pois, para além dos múltiplos códigos atribuídos ao dançar, será sempre na gestualidade do corpo que ela poderá ser compreendida pelo homem. E o que significa a gestualidade do corpo senão a própria existência humana em sua concreticidade?

A verdade do homem é ser corpo: “sou meu corpo”, explicita Merleau-Ponty (1994). Por isso, a verdade só pode ser buscada no próprio homem, assim como o terceiro anjo do conto popular sugeriu. Não é à toa que um coreógrafo se utiliza de um dito popular tão significativo para criar uma dança. Pois, na dança, o corpo se desvela no envolvimento da experiência estética. Literalmente a dança traz o corpo à cena. É o corpo que baila sendo o próprio bailarino. Dançar é poder incessantemente acreditar no corpóreo, em sua capacidade infinita de transcender o dito.

A dança faz sentido e cria novos sentidos tanto para aquele que dança quanto para aquele que aprecia. Como numa grande teia, tais sentidos se entrecruzam, transformam-se e geram outros infinitamente. Assim, é possível perceber, numa fotografia, e também numa pintura, um pouco da dança criada e vivida por outros, porque a dança do outro é um pouco da nossa própria, a dança da vida imersa nessa teia de sentidos infinitos e cambiantes. O momento criado e vivido na dança, retratado na pintura ou na fotografia, misturam-se, oferecem momentos estéticos distintos, mas comunicantes. O movimento interpretado pelo artista plástico

Primeiro movimento: para um dançar isadoriano



Solo Mulher, Carlos Sérgio Borges, 1990

e pelo fotógrafo é o movimento de entrega permitido pelo peito que se abre e a cabeça que se deixa pender para trás, é o gesto que sugere a vida. Pode ser um simples suspiro que alivia a dor, um gesto de desespero ou mesmo o movimento de entrega sexual. Tal movimento dançado é o movimento também vivido por todos os seres humanos. Como relatou Isadora: “Um simples gesto de deixar a cabeça para trás, feito com paixão, faz nosso corpo ser percorrido por um tremor báquico de alegria, de heroísmo ou de desejo” (DUNCAN, 1989, p. 68). Essa vibração sentida pelo dançarino é a vibração sentida em muitos outros momentos da vida, que pela dança retornam, fazendo com que não esqueçamos nossa condição de eternos criadores, apesar dos empecilhos do cotidiano. É a vontade de potência permitida pela dança, diria Nietzsche (19[–]b).

É a essa dança que iremos nos referir. Uma dança cujo sentido está no corpo que dança, retomando sua própria vida incessantemente, e no corpo que aprecia na dança do outro o seu próprio corpo em movimento semelhante. Nós nos referiremos a uma concepção de dança cuja força retorna no século XX, por intermédio da figura instigante e revolucionária de Isadora Duncan, e mantém-se mais viva ainda nos arroubos dionisiacos da dança contemporânea.

Desnudando os pés e adornando-se com túnicas, Isadora buscou uma dança que fosse capaz de expressar a sua paixão pela vida. As sapatilhas, os apertados espartilhos, as pesadas roupas e, principalmente, o movimento exigido pela técnica do balé no final do século XIX não eram suficientes nem adequados para expressar o seu desejo pela liberdade do movimento.

Assim, Isadora alçou voos para uma nova dança. Uma forma de dançar menos padronizada, menos rígida, que pudesse expressar de forma imediata e emocionante sua imensa alegria de viver ou mesmo a sua grande tristeza devido à perda de seus jovens filhos. O deleite inesquecível do contato com as obras de Rodin, de Beethoven e de Chopin, e as instigantes leituras nietzscheanas estavam presentes na sua dança (DUNCAN, 1996).

Isadora retomou o sentido do corpo em sua mundanidade e em sua potência criativa, rompendo com as rígidas convenções de uma época em que a dança teatral era predominantemente apreciada pelo seu virtuosismo técnico. Tais convenções, no entender de Isadora, não permitiam o “estado de delírio dionisíaco que é necessário ao dançarino”, portanto, preferiu sensibilizar o corpo como primeiro passo para devolver a significação humana à dança (DUNCAN, 1996).

O incessante desejo de resgatar uma dança que não se fizesse compreendida por rígidos códigos fez de Isadora Duncan uma mulher inconformada com seu tempo e assim capaz de criar o que posteriormente se tornaria a Dança Moderna. Isadora acreditava em uma dança que pudesse expressar a beleza das formas na embriaguez do corpo em plena vibração. Para ela, tais possibilidades da dança, outrora vividas na tragédia grega, haviam sido negadas pela metodicidade e artificialidade do balé clássico. O dionisíaco ressaltado por Isadora, como em Nietzsche, é aquele que se encontra na união entre a essência e a aparência. É a força dionisíaca percebida como necessária à dança de seu tempo (GARAUDY, 1980).

Isadora retomara a tragédia grega, cuja possibilidade do diálogo entre Apolo e Dioniso trariam para a dança o êxtase dionisíaco tão dissipado pelas verdades apolíneas do balé clássico. Em suas exacerbadas simetrias, medidas e proporcionalidades, o balé mascarara o duplo caráter da arte, segundo Nietzsche (19[–]a), presente na união do espírito apolíneo e do espírito dionisíaco, forças artísticas advindas da própria natureza humana, capazes de dar origem a novas criações e superar assim a oposição de valores.

A concepção isadoriana de dança se manifestara como possibilidade de retomar a verdade mundana e polissêmica do corpo dançante tão postergada por outras verdades preestabelecidas da história. Verdades que, ao contrário da sugestão do terceiro anjo, não poderiam ser encontradas no próprio homem por serem verdades atrofiadas, divididas, ou “meias verdades”, como se refere Carlos Drummond de Andrade no poema “Verdade”.

A tradição filosófica no ocidente, muito antes de Isadora, já vinha sendo marcada por uma aparente negação do espírito dionisíaco e, conseqüentemente, do corpo como realidade na qual coexistem antagonismos e múltiplas possibilidades de expressão.

O mesmo palco da cultura grega que marcara o encontro apolíneo e dionisíaco, no advento da tragédia, também se constituiu no berço da dicotomia do pensamento ocidental. No contexto do pensamento pré-socrático, Parmênides (1978) aponta-nos os primeiros indícios dessa dicotomia.

Em seu poema “Sobre a Natureza”, Parmênides deixa à humanidade a separação entre uma via da verdade que se deixa evidenciar pela razão e uma via da opinião, instável e incapaz de desvelar a verdade por estar ligada às percepções dos mortais ou aos sentidos: “[...] é preciso que de tudo te instruas, do âmago inabalável da verdade bem redonda, e de opiniões de mortais, em que não há fé verdadeira” (PARMÊNIDES, 1978, p. 141). Essas são as palavras da deusa cuja verdade lhe revela em seu poema.

Parmênides inaugura a temática ontológica fundada na verdade lógica de cisão entre o ser e o não ser. O ser é o que é, realidade imperecível, inabalável e infinita, único caminho a ser seguido na busca pela verdade. O não ser não é, não constitui verdade, portanto é digno do desprezo.

Pois bem, eu te direi, e tu recebe a palavra que ouviste,
os únicos caminhos de inquérito que são a pensar:
o primeiro, que é e portanto que não é não ser,
de Persuasão é caminho (pois a verdade acompanha);
o outro, que não é e portanto que é preciso não ser,
este é então, eu te digo, é atalho de todo incrível;
pois nem conhecerias o que não é (pois não é exequível),
nem o dirias (PARMÊNIDES, 1978, p. 142).

O ser e o não ser, de Parmênides, são realidades opostas, contraditórias e excludentes. É necessário, portanto, ser ou não, pois as coisas são ou não são. Necessário se faz abandonar uma via, ou seja, a via do não ser, por este não exprimir a verdade. É

preciso também afastar-se do pensamento errado que concebe ora a aproximação, ora o afastamento das oposições, como, por exemplo, o pensamento a partir do qual é possível ser e não ser simultaneamente.

Necessário é o dizer e pensar que (o) ente é, pois é ser, e nada não é; isto eu te mando considerar.
Pois primeiro desta via de inquerito eu te afasto, mas depois daquela outra, em que mortais que nada sabem erram, duplas cabeças, pois o imediato em seus peitos dirige errante pensamento; e são levados como surdos e cegos, perplexas, indecisas massas, para os quais ser e não ser é reputado o mesmo e não o mesmo, e de tudo é irreversível o caminho (PARMÊNIDES, 1978, p. 142).

O ser é uno, redondo, contínuo, imóvel, uma realidade que não muda e não perece, que não necessita do seu oposto para existir, pois não carece de nada, é inteiro e autossuficiente.

Só ainda (o) mito de (uma) via resta, que é; e sobre esta indícios existem, bem muitos, de que ingênito é também imperecível, pois é todo inteiro, inabalável e sem fim;... (PARMÊNIDES, 1978, p. 142).

O não ser é mutável, perecível, finito, descontínuo, portanto “inominável” e “impensável”. Ao contrário, o ser é o próprio pensamento, produtor da única verdade válida, independente e contrário aos sentidos que devem ser descartados por produzirem percepções falsas, ilusões. Essa ideia atua como garantia de que os sentidos são totalmente desnecessários por apresentarem uma dubiedade, uma dúvida, em contradição com a certeza buscada por Parmênides. Assim, foi separado o pensamento dos sentidos, faculdades tidas como isoladas e opostas.

O texto de Parmênides faz surgir indícios de uma compreensão epistemológica que privilegia o pensamento racional como única possibilidade válida para o conhecimento. Este, portanto, é gerado através de um processo lógico a partir do qual

se chega à verdade imutável, generalizável e universal. Nesse processo, a sensibilidade, o corpo, a realidade humana mutante e perecível são negligenciados por não serem considerados capazes de gerar conhecimentos verdadeiros.

À escola eleática, da qual Parmênides foi representante, são atribuídas às especulações mais explícitas sobre o conhecimento e sobre o próprio ser, ou seja, o eleatismo inaugurou o tema da lógica e da ontologia nos primórdios do pensamento filosófico.

O contexto cultural dos filósofos pré-socráticos, no qual Parmênides está situado, mostra-se pela insatisfação com a insipiência das explicações míticas para a compreensão do mundo que se apresentava como palco de uma diversidade de transformações culturais. O momento emergente era de criação de uma nova forma de compreender a realidade a partir de um pensamento racional mais sistemático. O antropocentrismo dos deuses tornara-se insuficiente para dar conta do desejo de compreensão do drama humano, da natureza do ser.

Porém, mesmo negando essa realidade perecível, mutante e sensível, a partir da qual os mitos podem ser pensados, Parmênides não se isentou de influenciar-se por estes, ou mesmo de se utilizar de uma forma escrita tão metafórica e arrebatadora dos sentidos quanto à do poema. Em seu próprio escrito poético, não se eximiu de recorrer a seres mitológicos como a deusa que lhe revela a verdade ou a Moira, personificação de um destino inflexível e imóvel. A negação de uma realidade pensada como ilusória se trai pela própria forma de expressar tal ideia de negação. Parmênides expressara aquilo que ele próprio negara como verdadeiro: a possibilidade de se conhecer pela via do movimento, das múltiplas interpretações que se pode dar a um poema em sua incessante abertura para o novo e para a mobilidade das palavras.

Parmênides não instituiria uma forma única de compreensão ontológica e epistemológica. A multiplicidade de sentidos presente nos mitos e nas diversas manifestações artísticas,

por exemplo, não podem ser negadas em nossa cultura como possibilidades de um conhecimento, as quais de forma evidente dependem das qualidades negadas por Parmênides. Porém, há de se considerar que as ideias desse filósofo pré-socrático influenciaram de forma significativa diversos modos de pensar no ocidente, estando presentes em sua essência dicotômica em vários momentos históricos, a partir dos quais se tentou privilegiar uma razão onisciente e onipotente.

O dualismo corpo e mente, cuja crítica se faz hoje perceber nas discussões sobre a corporeidade, teve em Parmênides seu prenúncio no contexto filosófico. O desprezo ao corpo como realidade mutável e sensível tomaria os primeiros impulsos no pensamento parmediano, para então se tornar explicitamente evidente nos estudos posteriores de Platão e Descartes. Do platônico Mundo das Ideias ao cogito cartesiano, é a realidade parmenidiana contínua e inabalável que se sobrepõe à realidade descontínua e perecível do corpo, em que os sentidos falam sem serem entendidos.

Da Filosofia, tal dicotomia passou pelas diversas formas de pensamento ocidentais, ora intencionalmente, ora casualmente, instaurando-se e impregnando-se nos mais estreitos recônditos das ações humanas (FONTANELLA, 1996). A cisão entre o ser e o não ser de Parmênides parece ter estado fortemente incrustada nas concepções maniqueístas e preconceituosas de nossa história que, em suas extremas prepotências, perseguiram, enclausuraram e aniquilaram negros, “bruxas” e funâmbulos em nome de uma verdade única a ser imposta.

A dicotomia entre Apolo e Dioniso tornara-se fortemente arraigada no modo de vida do ocidental; a dança não estaria isenta dessa influência.

Ainda na Grécia, após o advento da tragédia, a dança foi cindida em nobre e ignóbil por Platão, sendo a primeira digna para a educação do homem e a segunda necessariamente banida. Dessa forma, o pensamento platônico cindiria agora de forma

argumentativa e convincente Apolo e Dioniso. A dança nobre, fruto da imitação do belo e do correto, deveria contribuir para o aprimoramento do espírito, pois cultivava a disciplina e a harmonia das formas. A dança ignóbil, reconhecida como feia e torpe, não merecia a apreciação dos cidadãos gregos, mesmo quando reconhecido o seu caráter catártico, cujo transe, denominado *enthousiasmos*, podia ser entendido como expressão do estado divino dentro do próprio homem (PORTINARI, 1989).

Durante a Idade Média, também podemos encontrar indícios de uma visão dicotômica da dança. O caráter dionisíaco do dançar seria motivo para a proibição das danças populares nas feiras e praças. O conteúdo lascivo das danças populares oferecia resistência aos preceitos cristãos. Mesmo que estas tivessem a possibilidade de expressar o estado divino, o entusiasmo que ligava a um deus, como na dança ignóbil platônica, não mereciam importância nem respeito, pois não se tratava de um deus cristão, mas dos deuses dos antigos cultos pagãos. Nos primeiros anos do Cristianismo, a dança foi permitida na liturgia em sua forma nobre, como em Platão, extirpada de seus conteúdos ligados às antigas religiões. No século XII, a dança seria banida da cerimônia litúrgica. Atrelada aos prazeres do corpo, seria suspeita e amaldiçoada como algo diabólico, assim como a carne, que deveria ser desprezada. Só a partir da alma seria possível a salvação; a dança ligada ao corpo representava um obstáculo (GARAUDY, 1980).

A passagem das danças do campo para a corte, a partir do século XII, também se deu pela adequação do espírito festivo camponês ao refinamento da nobreza, fato que acarretou a perda da espontaneidade de uma dança aprendida na leveza da informalidade e o surgimento de um metódico ensino de uma dança de suntuosa codificação. A necessidade de mestres especialistas para o ensino da dança e de dançarinos profissionais capacitados a executá-la seria apenas consequência desta situação que também iria preludir a metodicidade a que chegara o balé clássico no século XIX (PORTINARI, 1989).

Trazendo o problema da dicotomia para um contexto mais restrito, o da nossa própria existência, percebemos o quanto é difícil viver em meio à ambivalência que se instala entre o acreditar nas verdades universalizadas ou em nossas formas idiossincráticas e polissêmicas de interpretar o mundo. Uma ambivalência que comumente conduz à culpa devido à resistência em se adequar a determinados padrões geralmente negadores da condição imprevisível da vida.

Assim tem sido a forma de educar predominante no ocidente. Uma educação que gera ambivalência, que se contrapõe a nossa realidade sensível, incitando a culpa como meio de sua própria garantia. Uma educação que nos ensina a sermos o que deveríamos e a partir da qual aprendemos a nos comportar adequadamente e passivamente, em situações plenamente previsíveis. Nesta, se aprende pensando, e pensando demasiadamente numa ideia isenta de sensibilidade, porque não é ideia criada no ato de interpretar a vida, mas sim antecipadamente fabricada e imposta. Poderíamos estar nos referindo a uma “educação bancária”, a exemplo de Freire (1983), ou a uma educação que se esqueceu do corpo, como aborda Alves (1989). As críticas a esse educar de cunho autoritário e excludente não são raras nas últimas décadas, no Brasil.

Trata-se de uma educação com grandes vestígios parmenidianos, que prestigia uma razão descorporificada, uma ideia sem idealizador e um aprender necessário e fechado que parece desapropriar os nossos próprios pensamentos e embotar a nossa sensibilidade, como em *O guardador de rebanhos*, de Fernando Pessoa:

...Nem sempre preciso sentir o que sei que devo sentir
O meu pensamento só muito devagar atravessa o rio a nado
Porque lhe pesa o fato que os homens o fizeram usar...
(PESSOA, 1980, p. 87).

O desvencilhar-se desse aprendizado tão longo, que de tempos em tempos se tornou tão absolutamente necessário, pode ser compreendido como uma necessidade latente no ser humano de não deixar sobrepujar sua própria essência.

...Procuro despir-me do que aprendi,
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras...
(PESSOA, 1980, p. 87).

O trecho do poema de Fernando Pessoa bem podia ser aludido àqueles, que talvez como ele próprio, insatisfeitos com as rígidas exigências de uma educação autoritária, não se renderam aos padrões impostos por suas épocas e foram capazes de dar novos sentidos as suas vidas através de suas criações. Referimo-nos aqui a seres humanos descobridores de uma *coragem de criar*, para usar uma expressão de May (1982). Bach, Flaubert e Cézanne, dentre tantos outros, como Isadora Duncan, representaram esse espírito resistente aos modelos aparentemente inabaláveis e passivamente aceitos.

O ser humano não se redime às verdades edificadas pela fragmentação e pelo determinismo cultural. Ao mesmo tempo em que parece definhar, ressurgir das cinzas como uma Fênix e é capaz de lançar mão de sua força criadora para alçar novos voos. O liame entre a resistência e a acomodação ao que lhe é imposto é tênue e até imperceptível, pois, imerso nas relações de poder, cada ser humano pode ser simultaneamente aquele que o exerce e aquele ao qual se submete (FOUCAULT, 1987). Ao contrário do pensamento parmediano, aqui a realidade verdadeira não é imutável nem inabalável, mas cambiante e polifórmica, alternando-se entre faculdades opostas que se complementam e criam novas possibilidades.

Consideramos a vivência estética, proporcionada pela dança, uma das possibilidades de resistência à ideia de fragmentação do ser humano. Nesse contexto, percebemos que a história da dança também se fez pela possibilidade de gerar sentidos novos mesmo para algumas situações que pareciam estar petrificadas pelo peso do preconceito e do autoritarismo. É o arrebatamento da experiência estética, ou da embriaguez, como se refere Nietzsche (19[--] b), que permite a criação de novas possibilidades para as situações

já instituídas na cultura e faz ver de formas inimagináveis sempre com um novo olhar para cada situação.

Mesmo adornada por proibições, imobilismos e rígidas exigências, a dança não perdeu o seu sentido de celebração dos sentidos, de reconciliação do homem com sua essência corporal, imperfeita, imutável. Basta que lembremos algumas situações nas quais a imposição de ideias restritivas à liberdade do corpo dançante não se tornou suficiente para conter a vivacidade do dançar presente na peculiaridade da criação de novas formas de dança ou mesmo na manutenção da essência festiva de outras já existentes.

Nessa perspectiva, a obra “A morte do Cisne”, por exemplo, pode ser compreendida como uma criação especialmente inovadora, que extrapolou de forma sutil os convencionalismos do Ballet Romântico (ROBATTO, 1994).

Em sua aparência diáfana, a bailarina transformada em debilitado cisne movimenta seus braços em gestos esvoaçantes, tão belos quanto sofridos. Seu tronco arqueja diante da morte e vai ao chão. A plasticidade do cisne contraria de forma sutil a técnica do balé que pressupunha a simetria de movimentos e a superação da lei da gravidade.

Reportando-nos novamente aos primeiros séculos do Cristianismo, percebemos que os dançarinos populares, apesar de menosprezados e perseguidos pela igreja, não deixaram de expressar sua arte de forma clandestina. Mesmo no que se refere ao papel da dança na liturgia, o liame entre as características de uma dança pagã e de uma dança cristã nunca foi completamente definido. A causa de tal paradoxo tem referências no fato de a igreja ter necessitado de atitudes dúbias, ora de condenação, ora de tolerância, frente ao forte apelo da dança para conquista dos seus fiéis, mas também, e talvez principalmente, pela própria essência arrebatadora da dança ligada às antigas religiões que não se deixou proibir totalmente (MENDES, 1985).

Podemos perceber que durante o apogeu das danças da corte e o surgimento do balé, no século XVI, o caráter festivo das danças populares continuou exercendo o seu fascínio, mesmo diante dos refinamentos que os nobres impunham às danças advindas do campo.

As danças do campo e as da corte, além de coexistirem no tempo, também intercambiaram significativas mudanças, um diálogo quase imperceptível entre formas de dança concernentes a contextos sociais distintos (PORTINARI, 1989).

A alternância entre a resistência e a acomodação às convenções criadas para o dançar tornou-se uma constante na história da dança no ocidente. Apesar de algumas tentativas de tolhimento do gesto dançante, a dança parece ter sido comumente possibilidade de expressão da corporeidade, o que podemos perceber se considerarmos a brilhante plasticidade e criatividade do corpo dançante. O corpo é capaz de transcender sua própria negação, seja na experiência do dançar, seja ao viver e interpretar a dança do outro.

Preocupada com a quebra das excessivas formalidades técnicas e dos estereótipos corporais impostos por essas, a dança contemporânea, hoje, busca o inédito, o instigante, a diversidade do movimento do corpo real em diálogo com o multifacetado mundo virtualizado. Cria uma multiplicidade de novos sentidos a partir da hibridez de técnicas, de estilos e de uma diversidade de corpos evidentemente heterogêneos e polimórficos. Assim, tenta romper com os padrões impostos ao dançar, a partir da criação de algo novo, multifacetado e nascido da simbiose de múltiplas possibilidades corporais e técnicas já codificadas (ROBATTO, 2000).

É nessa perspectiva que percebemos a busca pelo novo nas recentes produções da dança teatral, não como uma busca estéril de fabricação do “novo pelo novo”, mas como uma “volta às origens” (MORIN, 1998). Assim, entenderemos a relevância

do vanguardismo da dança contemporânea como possibilidade de trazer o novo retomando o antigo, ou seja, a poesia do corpo e a diversidade do ato de dançar tão antiga quanto a própria história da dança. Vale, porém, ressaltar tal poesia como um despertar do sentimento de beleza.

Reconhecemos a poesia não apenas como um modo de expressão literária, mas como um estado segundo do ser que advém da participação, do fervor, da admiração, da comunhão, da embriaguez, da exaltação e, obviamente do amor, que contém em si todas as expressões desse estado segundo (MORIN, 1998, p. 9).

Talvez tenha sido justamente por não ter deixado uma técnica sistematizada que a concepção de dança de Isadora ainda continue viva em nossos dias. Isadora não criou uma forma de ensinar a dança a ser copiada pelos seus sucessores, mas, assim como a dança contemporânea, na atualidade, retomou a dança em sua possibilidade de poetizar a vida.

Retomando o corpo imerso na experiência estética do dançar, Isadora abriu perspectivas mais amplas para a dança como possibilidade de uma educação que não se separa da vida e que seja capaz de abraçar os arroubos dionisíacos do viver. Uma educação que compreendemos não se resumir àquela institucionalizada, na qual a dança surge frequentemente como antídoto para amenizar o estresse causado por um ensino intelectualizado ou como apêndice para auxiliar na aprendizagem dos conteúdos tidos como mais importantes, mas uma educação que possa levar em consideração o corpo desejante como produtor de múltiplas poesias.

Se a dança permite a interpretação do mundo de forma poética, a criação de novas possibilidades de viver e o desvelamento da existência intercorporal, tratá-la como apêndice da educação sistematizada significa reduzir suas possibilidades educativas e também negar a experiência sensível e o corpo como produtor desse conhecimento.

Acreditamos que a dança, como vivência estética, é possibilidade de criação de novas formas de compreensão do mundo. Tal possibilidade se configura na retomada da existência humana em sua realidade corpórea mutável e imprevisível. Assim, a dança apresenta-nos uma concepção de educação capaz de abranger o estético, a poesia, ou o estado poético, como se refere Morin (1998), ou seja, aquele permitido por uma linguagem que se utiliza das conotações, das analogias e das metáforas.

Nossa educação, predominantemente marcada pelo estado prosaico, privilegiou a denotação, a racionalidade e a precisão, rompendo com a simultaneidade entre prosa e poesia e delegando à segunda uma condição inferiorizada. Entendemos a dança como produtora desse estado poético, tão postergado em nossa cultura, e como capaz de contribuir para uma “desprosaização” da educação, aproveitando aqui o termo proposto por Morin (1998) quando se refere à retomada do estado poético pelos surrealistas no início do século XX. Tal “desprosaização”, relacionada à busca pela reintrodução da poesia na vida cotidiana, para nós será interpretada como reintrodução da poesia na educação, porém não acreditando ser possível substituir a prosa pela poesia, mas almejar a conjugação de ambas para uma educação atenta às múltiplas e infinitas formas de expressão da corporeidade.

Nesse contexto, consideraremos a corporeidade e a estética como referências significativas para que se torne possível expressar essa relação de reciprocidade entre dança e educação e pensarmos no dançar como concretização de uma educação poética, uma educação perpetrada pelo sentido isadoriano do dançar.

Segundo movimento

Corporeidade e estética



Tempo de Dunas. Acauã Cia de Dança de Natal.
Coreografia: Luiz Arrieta.
Foto: João Paulo Mantovani, 1992.

A realidade do corpo parece-nos paradoxal, simultaneamente simples e complexa. Na simplicidade da vivência cotidiana, o corpo nos mostra seu corriqueiro expressar-se no trajeto diário de viver cada instante sempre de forma inédita. Muito além das explicações científicas, filosóficas ou esotéricas, o corpo humano vive sua infinita capacidade de modificar-se e interpretar-se na simplicidade do viver diário, porém, uma simplicidade não simplória, que guarda em si as múltiplas e complexas relações com seu entorno.

De um simples gesto de brincadeira de criança à execução de uma complexa coreografia na dança, o corpo expressa a simplicidade do ato de existir na complexidade de suas relações com o mundo. Seja no brincar cotidiano ou em um momento restrito de um espetáculo, os corpos expressam seus gestos momentâneos, que em suas efemeridades envolvem-se, dialogam com outros muitos sentidos emergentes dos gestos vividos anteriormente na convivência com outros corpos. Os corpos brincam, choram, desesperam-se, entusiasmam-se, dançam. Um imbricamento entre múltiplos momentos vividos, que fazem de alguém um ser humano idiossincrático, porém uma idiossincrasia que só pode ser gerada na convivência.

Tratando de fazer um recorte no amplo universo de significados acerca do corpo, optaremos por nos situar no âmbito de uma compreensão que vislumbre sua indivisibilidade, sua plasticidade e seu imbricamento com o mundo. Nesse contexto, a identificação com o termo corporeidade expressa a busca por uma compreensão da realidade corporal capaz de questionar ou abrir novos horizontes de interpretações frente à visão dualista ocidental, que historicamente delegou ao corpo a condição de mero instrumento ou elemento inferior em relação a uma instância superior e mais valorizada, podendo denominar-se de mente, alma ou espírito, conforme o contexto.

A partir dos estudos da corporeidade, é possível vislumbrar uma compreensão do corpo fundada na complexidade, na

imprevisibilidade e no paradoxo da existência humana. O corpo não sucumbe aos ditames racionalistas, mas em sua realidade sensível dialoga com a razão, funde-se a esta gerando novos sentidos, criando novas possibilidades e compreensões que vão muito além da clássica dicotomia que historicamente separou a razão da sensibilidade. Em sua natureza ambígua, o corpo é muitos e, ao mesmo tempo, um só, pois, entrelaçado com o mundo, não prescinde deste para dar sentido a sua própria existência com a qual dialogam outros corpos. Corpo e mundo revelam uma relação recíproca, geradora de múltiplos sentidos para ambos (MERLEAU-PONTY, 1999).

Na filosofia, entendemos a cisão parmenidiana entre o ser e o não ser como prenúncio da visão dicotômica de corpo a partir da qual este foi compreendido na cultura ocidental. A concepção de corpo como instrumento da alma, a exemplo do pensamento platônico, pode ser considerada também como uma das mais arcaicas e disseminadas na cultura do ocidente (ABAGGNANO, 1998), sendo ainda viva e significativa nos dias atuais. No entanto, é também na Filosofia que surge o que parece se tratar, para Nóbrega (1998), de uma “primeira elaboração” do termo corporeidade. A expressão *forma de corporeitatis*, proposta pelo filósofo Duns Scott, por volta dos primeiros anos da Idade Média, considera o corpo como orgânico em suas possibilidades de independência, mas também de união com a alma (ABAGGNANO, 1998).

O termo corporeidade, porém, somente será retomado no século XX, com a fenomenologia de Merleau-Ponty, cujos estudos muito esclareceram a relação do corpo com o mundo e a indivisibilidade corpo-mente, ao apresentar o conceito de reversibilidade e pertinentes esclarecimentos sobre a percepção. Todavia, anteriormente a Merleau-Ponty, ainda no fim do século XIX, é possível perceber as reflexões de Nietzsche como críticas a uma hegemonia da razão, tendo a mundanidade do corpo como condição para gerar a vontade de potência

capaz de transformar conceitos estagnados por uma moral aparentemente irrefutável (NÓBREGA, 1999).

O desejo de supressão do mundo-verdade e a ânsia por desvelar uma nova perspectiva de mundo e de homem em Nietzsche nos guiam para uma possível compreensão de corporeidade, mesmo não encontrando a referência de tal termo em suas obras.

O “mundo-verdade”, para Nietzsche (19[–]b), é um mundo supostamente bom e necessário, isento de contradições, construído em prol de uma moral imposta que se edifica por uma idealidade de mundo, ao mesmo tempo negando o mundo tal qual ele é: o mundo terreno onde vivem e crescem os homens. É a partir dessas críticas que fazem sentido os conceitos de super-homem, mundo das aparências e vontade de potência.

O termo super-homem é trazido pelo autor como o homem que não nega o sentido mundano da vida. O homem que se volta ao seu viver terreno, em que o corpo fala por si mesmo. O mundo das aparências é o mundo mutante, de contradições, da realidade em que se vive, na qual o ser humano é sempre diferente a cada passo, sempre assumindo um novo aspecto (NIETZSCHE, 19[–]b).

Assim, o mundo das aparências é, para Nietzsche, o mundo que deveria ser verdadeiro para os homens, mas ao contrário, este é negado e suprimido pela ideia do mundo-verdade, fazendo acreditar na vida mundana como algo que não deveria existir por ser geradora de desprazer para os homens. Tal ideia é percebida por Nietzsche (19[–]b) como um verdadeiro pessimismo, construído por um tipo de homem fatigado, improdutivo, sofredor, que não mais cria e interpreta o mundo em que vive, o niilista, assim definido: “é o homem que julga que o mundo, tal como é, não deveria existir, e o mundo, tal qual devera ser, não existe” (NIETZSCHE, 19[–]b, p. 231).

O mundo-verdade é percebido como um atentado contra o viver, pois se reveste de um pessimismo que subjuga a própria existência humana, diminuindo a vontade de potência, ou seja, a força do homem para crescer, criar, interpretar a vida

buscando os meios necessários para sua própria transformação (NIETZSCHE, 19[–]b).

Percebemos que, ao resgatar o mundo das aparências, o super-homem e a vontade de potência é o próprio corpo em sua essência mundana e não dicotômica, que também está sendo desvelado por Nietzsche.

O “ser próprio” é um “sábio desconhecido”, habita o corpo e se confunde com ele, produz um saber que lhe é próprio, porém não percebido, pois comumente desprezado. O corpo não necessita de uma sabedoria para além dele, edificada por uma razão que tudo subjuga, mas possui uma razão que lhe é peculiar. “Há mais razão no teu corpo que na tua melhor sabedoria. E por que o teu corpo, então, precisaria logo da tua melhor sabedoria?” (Nietzsche, 19[–]b, p. 51).

Para Nietzsche, a arte atua sobre esse corpo, dando-lhe mobilidade, aumentando sua vontade de potência, sua força criativa e retomando estados de prazer outrora vividos. “Toda arte possui um efeito tônico, aumenta a força, alumia o prazer (isto é, o sentimento da força, evoca todas as sutis recordações da embriaguez, – há certa memória particular que desce até tais estados: um mundo de sensações, longínquo e fugaz, retorna então [...])” (NIETZSCHE, 19[–]b, p. 273). A experiência da beleza permite tal embriaguez, um estado de prazer que se define como “sentimento de alta potência”, de transformação, de criação.

Já exaltamos anteriormente essa força transformadora no contexto da dança do ocidente. Dançando, muitos seres humanos puderam (e ainda podem) expressar a plasticidade inerente ao corpo, a maleabilidade de lidar criativamente com situações que pareciam petrificadas por uma verdade irrefutável. A figura emblemática de Isadora Duncan, já evidenciada anteriormente, é apenas um dos muitos exemplos dessa força criadora do ser humano. Para usar uma expressão nietzscheana, é a vontade

de potência, capaz de transformar o instituído fazendo emergir do próprio corpo a possibilidade de transformação.

Contemporânea e admiradora das leituras nietzscheanas, Isadora fez ressurgir o corpo na dança teatral de sua época, considerando-o não como um depositário e executante de passos de dança sistematicamente codificados, mas como elemento expressivo e criativo de uma dança que pudesse expressar a vida. Assim, o corpo foi aliviado das pesadas vestimentas, ganhando mobilidade e liberdade para criar. Devido a essa atitude irreverente, foi alvo de inúmeros repúdios, porém simultaneamente admirado e aplaudido, pois, apesar de despertar incompreensões, foi capaz de evocar beleza, provocar a embriaguez necessária à criação e apreciação de sua dança.

Retomando Nietzsche, é neste sentido que podemos pensar a experiência estética (da beleza) como forma de comunicação entre os homens. Poderíamos dizer uma comunicação intercorporal, já que a arte mobiliza o corpo, dando oportunidade para uma diversidade de vivências e interpretações.

Percebemos uma concepção de corpo que vai além de uma visão dualista do homem, compreendendo um diálogo entre situações antagônicas ou termos distintos, como na citação a seguir: “O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um único sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor” (NIETZSCHE, 1994, p. 51). O corpo é simultaneamente singular e plural, fato que nos aponta uma compreensão de corporeidade, uma percepção de corpo que não se reduz a um único aspecto ou sentido da existência, mas que comporta vários aspectos e sentidos a partir da existência simultânea entre os mesmos.

Atendo-nos ao pensamento de Nietzsche, um século após a sua morte, ainda o percebemos como atual e capaz de ser interpretado na perspectiva do presente, quando as muitas propostas de mundos-verdades se exacerbam frente à ampliação

dos acessos à informação a que chegamos na atualidade. Estamos cada dia mais expostos a padrões corporais a serem seguidos, cultuados e desejados, imersos numa idealidade de corpo que por vezes não corresponde ou não satisfaz nossos próprios desejos de realização frente à vida. Da eroticidade exacerbada à religiosidade festiva presentes na mídia, há imagens de corpos que escondem a essência dos corpos reais, promessas de bem-estar que descartam as angústias, as decepções e as tristezas dos corpos em seu viver cotidiano. Talvez possamos pensar tais promessas como mundos-verdades na contemporaneidade, mundos supostamente bons e necessários frente às mazelas sociais de um século passado permeado por guerras e fortes instabilidades econômicas. Nestes, é preciso ser alegre, é preciso dançar para esquecer a tristeza, negar as ambiguidades do viver, mesmo que por pouco tempo.

O super-homem nietzscheano nos faz retomar o sentido mundano do corpo, o sentido do viver terreno como possibilidade de resignificação do corpo que se coloca diante de tais padrões impostos pela mídia. Portanto não se trata de negar ou de nos colocar numa posição maniqueísta frente às imagens corporais veiculadas, mas poder percebê-las como expressão de corpos reais na contemporaneidade, que vivem e crescem em sua realidade mundana tanto quanto os corpos que não se inserem nos padrões veiculados.

Nessa perspectiva, o mundo das aparências nietzscheano, em sua realidade mutante e contraditória, faz-nos refletir na possibilidade de pensarmos na coexistência do corpo real e do corpo imagético na atualidade, como significados do corpo que se resignificam mutuamente e que não fogem à realidade ambígua da corporeidade, ora alegre na tristeza, ora triste na alegria.

Pensar a corporeidade faz-nos descobrir essa essência dialógica do ser humano que guarda em si a possibilidade de conviver com realidades opostas, de não se resumir a apenas um aspecto da existência e de transitar por caminhos que

aparentemente não se cruzam. Em se tratando dessa peculiaridade, qualquer tentativa de qualificar os seres humanos com adjetivações fixas ou de propor mudanças fundadas em substituições de posições antigas por posições novas pode significar a tomada de posturas maniqueístas que em nada coadunam com a realidade mutante e cambiante do ser humano. Nesse aspecto, a concepção de poder em Foucault também nos faz perceber uma relação sutil com a temática da corporeidade.

Encontramos em Foucault (1987) um corpo que não sucumbe ao poder ou que dele faz uso para a dominação dos outros corpos, mas que nessas relações de poder está imerso, sendo simultaneamente aquele que o exerce e aquele ao qual se submete, aquele que produz um saber advindo do poder e que por ele é produzido.

Tal entendimento de poder transforma a visão maniqueísta a partir da qual fomos acostumados a entendê-lo. Ou seja, aquela em que o poder é percebido como ruim, controlador, repressor, censurador, sendo boa, portanto, a atitude de combatê-lo, compreendida como oposta e supostamente dotada de um não poder. Para tanto, fomos levados a construir discursos contra as instituições, dispositivos e pessoas percebidas como centralizadoras desse poder a ser repudiado. Desvelamos os corpos submissos das mulheres expostas ao machismo, os corpos das crianças reprimidas por uma educação autoritária, ou os corpos cristãos repudiados como sinônimos do pecado.

Para Foucault (1984, 1987) o poder não se localiza em pontos convergentes na sociedade, mas forma uma rede, constitui-se numa relação da qual ninguém está isento, nem mesmo os discursos contra o poder, que, de forma ingênua (ou maquiavélica?), deste se nutrem para ganhar força persuasiva. O mesmo discurso contra o poder o contém e se mostra gerador de um saber que retorna às relações de poder modificando-as. O poder produz o saber.

A ideia de que uns detêm o poder em detrimento de outros que se submetem a esse, perde o sentido, pois o poder está disseminado em toda a estrutura social, ao mesmo tempo que reprime, cria possibilidades de resistência, lançando mão de novas formas de exercê-lo, criando novos saberes. Por sua vez, o discurso produz e veicula o poder, mas também pode debilitá-lo.

Disperso na sociedade, o poder também se encontra disperso nos corpos que o geram e que por ele são gerados. O poder se dissemina corporalmente, impregna-se nos corpos e dos vários corpos existentes. O panóptico de Bentham, retratado por Foucault (1987), é um ótimo exemplo: o vigiado carrega consigo o vigia em seu corpo, no seu movimento frente à realidade vivida. No entanto, o vigia é despersonalizado, confunde-se com o vigiado; depende dele, numa vigilância descontínua, ora visível, ora invisível. O vigiado é, ao mesmo tempo, vigia de si mesmo. As figuras do vigilante e do vigiado se confundem, uma só tem sentido a partir da outra, estão presas numa relação de poder da qual ambas são portadoras, um poder controlado por toda a sociedade que se presentifica na vigilância individual. O vigia vigiado e o vigiado vigilante carregam consigo toda a sociedade na prática da vigilância e vice-versa.

Apesar de não ser binário, podemos encontrar uma intencionalidade do poder. Esta não se reduz à decisão de um único sujeito que o detém, mas toma sentido na rede de poderes que compõem a sociedade da qual os indivíduos compartilham. Entendemos que os saberes produzidos nesta rede de poderes são saberes que emergem das múltiplas relações nas quais o corpo é sujeito e objeto do poder simultaneamente. O poder e o saber emergem das múltiplas e infinitas possibilidades de relações corporais na sociedade. Há um imbricamento entre a singularidade e a pluralidade dos corpos. O poder individualiza, porém cria um indivíduo que somente pode ser entendido na multiplicidade das diversas relações sociais. A relação saber e poder desvela a mutabilidade e a diversidade das múltiplas corporeidades.

Dos suplícios ao sistema carcerário, é o corpo que se atinge, mesmo quando o poder é tido em sua versão incorpórea, como no sistema disciplinar do século XVIII. Visando à disciplinarização, o corpo é comparado, diferenciado, hierarquizado, classificado, medido. Um poder invisível, mas visível nos corpos docilizados. O corpo das inúmeras atrocidades (dos suplícios e das punições) cometidas por uma sociedade que o menosprezava diante da exaltação da alma também é o corpo que resiste, que produz saberes capazes de modificar tais situações (FOUCAULT, 1987). O corpo, supostamente vítima da repressão sexual no século XIX, também é o corpo que exacerba a produção dos discursos sobre sexo (FOUCAULT, 1988).

Na aparente submissão, o corpo também se impõe quando descobre a sua capacidade de problematizar, de mudar, de transgredir o já conquistado. Ora se submetendo, ora resistindo, o corpo cria e recria a criação, sendo nova criação e nova criatura a cada instante na convivência com outros corpos. Essa realidade transitória, cambiante e impregnada de mundo que é o corpo humano, compreendido de forma tão fascinante por pensadores como Nietzsche e Foucault, é-nos apresentada, na primeira metade do século XX, a partir do termo corporeidade retomado por Merleau-Ponty.

Retornando aos fenômenos e criticando o que acreditou se tratar de prejuízos clássicos acerca do conceito da percepção, Merleau-Ponty (1994) nos mostra inicialmente que a “pura impressão” tida como sensação, que se pensava anterior à percepção, não corresponde a nossa experiência perceptiva tal qual a vivenciamos, e que a concordância com tal entendimento só pode ser explicada pela necessidade de priorizar o objeto percebido em detrimento do sujeito que percebe ou vice-versa. Para Merleau-Ponty, o conceito de sensação como impressão pura confundiu a qualidade sensível, propriedade dos objetos, com a consciência de que temos destes. Não vemos primeiramente certas qualidades no objeto para que em seguida passemos a

percebê-lo. A qualidade é atributo dos objetos, e não de uma sensação anterior à percepção. Já na sensação, encontramos imediatamente com o sentido, é possível perceber múltiplos significados provindos do encontro entre o percebedor e o percebido.

Para que possamos redefinir o sentir e compreender o ato perceptivo, Merleau-Ponty convida-nos a uma fenomenologia da percepção, ou seja, a retornarmos às nossas próprias experiências em sua complexidade, pois somente o ato da experiência perceptiva pode ensinar-nos o que é realmente o ato da percepção. Aceitemos, portanto, tal convite e retomemos nossa própria experiência, como, por exemplo, o ato de apreciar uma dança.

O entusiasmo permitido pela apreciação de um espetáculo de dança que nos comove nos faz lembrar o arrebatamento corporal que sentimos neste contato, o perceber que não se dá primeiramente pela impressão de estarmos vendo um conjunto de qualidade dos bailarinos, mas um sentido que brota das nossas próprias experiências no contato com os gestos dançantes deles.

A perna alta, a amplitude do movimento ou a técnica perfeita do bailarino estão imbuídas de um sentido mais amplo que coaduna com nossas emoções, nossas expectativas, nossa forma de apreciar a dança. Tal perna, tal amplitude e tal técnica repletas desse sentido para nós, podem também não fazer sentido algum ou criar sentidos diferentes para um amigo que conosco aprecia a dança. O sentido cria-se na relação imediata que estabelecemos com aquele dançar, é a nossa interpretação, a nossa percepção, frente ao dançar do outro. Não vemos um conjunto de impressões para num segundo momento criar um sentido. Dizemos primeiramente: Que lindo, Adorei! É o arrebatamento do sentido na imediatividade da percepção que faz surgir múltiplos e infindáveis horizontes de interpretação. Assim, a percepção pode ser comparada a uma porta aberta a

esta diversidade de sentidos, ou mesmo a uma porta giratória: “A percepção é uma porta aberta a vários horizontes, porém é uma porta giratória, de modo que, quando uma face se mostra, a outra torna-se invisível” (NÓBREGA, 1999, p. 100).

Criticando a distinção entre sensação e percepção, Merleau-Ponty (1994) acredita que já na sensação há uma totalidade dotada de sentido, o que não a distingue, portanto, da percepção. O conceito de sensação é percebido pelo filósofo como um empecilho para se compreender o fenômeno da percepção por abrir a possibilidade de dicotomizar processos supostamente elementares, mais ligados ao corpo; e processos superiores, cuja participação do corpo é tida como inferior. A partir dessa compreensão, o sentir, destituído de afetividade e motricidade, foi tido como menos importante por se tratar de “simples recepção de uma qualidade”, cujo trajeto foi minuciosamente previsto e acompanhado pelos cientistas. O corpo, entendido neste contexto pela tradição ocidental, foi historicamente visto como instrumento ou mero transmissor de mensagens e separado da mente no processo de gerar conhecimentos. “Enquanto o corpo vivo se tornava um exterior sem interior, a subjetividade tornava-se um interior sem exterior, um espectador imparcial” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 88). O corpo tornou-se invólucro, objeto como outros objetos; foi coisificado, o que levou o homem a não reconhecer-se enquanto tal e, consequentemente, não reconhecer o outro também como corpo:

O corpo vivo assim transformado deixava de ser meu corpo, a expressão visível de um ego concreto, para tornar-se um objeto entre todos os outros. Correlativamente, o corpo do outro não podia aparecer-me como o invólucro de um outro Ego. Ele não era mais que uma máquina, e a percepção do outro não podia ser verdadeiramente percepção do outro, já que ela resultava de uma inferência e só colocava atrás do autômato uma consciência geral, causa transcendente e não habitante de seus movimentos (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 88).

Criticando essa dicotomia, o filósofo mostra que os processos entendidos como elementares, provenientes do corpo, e superiores, vistos como mentais, na verdade se “entrecruzam”:

O elementar não é mais aquilo que, por adição, constituirá o todo, nem, aliás, uma simples ocasião para o todo se constituir. O acontecimento elementar já está revestido de um sentido, e a função superior só realizará um modo de existência mais integrado ou uma adaptação mais aceitável, utilizando e sublimando as operações subordinadas (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 31).

Mesmo na periferia, ou seja, em todo o corpo, as manifestações da sensibilidade mantêm relações interdependentes com o que anteriormente era entendido como função exercida por um órgão central. “O sensível é aquilo que se apreende *com* os sentidos, mas nós sabemos que este “com” não é simplesmente instrumental, que o aparelho sensorial não é um condutor, que mesmo na periferia a impressão fisiológica se encontra envolvida em relações antes consideradas como centrais” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 32).

A partir dessa reflexão, também poderemos ter uma compreensão do que corriqueiramente entendemos por prestar atenção, recordar ou fazer associações.

No que se refere à atenção, Merleau-Ponty (1994) volta a fazer a crítica às visões empirista e intelectualista, a partir das quais a atenção seria a revelação de objetos despercebidos, de propriedades já contidas no objeto ou um esclarecimento do objeto para uma estrutura inteligível, um pensamento que o determina. Ambas as posturas ocupam-se não com o que se veem, mas com o que deve ser visto nos objetos e com o que deve ser pensado como visto. Ambas determinam o ato perceptivo e o confundem com a exatidão necessária à investigação científica a partir da qual o espírito humano deve ser mantido à distância. Em ambas as posturas, está a inadequação e a pobreza do conceito de atenção que nada cria.

[...] a atenção não é nem uma associação de imagens, nem o retorno a si de um pensamento já senhor de seus objetos, mas a constituição ativa de um objeto novo que explicita e tematiza aquilo que até então só se oferecera como horizonte indeterminado. Ao mesmo tempo em que aciona a atenção, a cada instante o objeto é reaprendido e novamente posto sob sua dependência. [...] Essa passagem do indeterminado ao determinado, essa retomada, a cada instante, de sua própria história na unidade de um novo sentido, é o próprio pensamento (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 59).

Na visão do filósofo, a atenção é imbricada ao ato de perceber, e ao mesmo tempo em que é despertada por este, enriquece-o e o amplia. A atenção não é tratada como uma função guiada pela previsibilidade, ao contrário, implica a imprevisibilidade, o contato com o novo, a gênese de novos significados, emerge do sentido imediato desvelado pelo encontro recíproco entre o objeto e sujeito da percepção. Assim prestamos atenção àquilo que nos faz sentido, que participa ativamente de nossas experiências de seres humanos cujos elos significativos não param de se constituir perante os objetos sensíveis. Cada vez que prestamos atenção novamente a um mesmo objeto, a uma mesma paisagem ou a um mesmo belo corpo que transita pela rua, podemos encontrar nesses novos sentidos, novas associações, pois de cada nova percepção de um mesmo objeto percebido é possível brotar novos significados. Tais significados, portanto, não resultam de uma associação precedente de pontos elementares, de estímulos isolados preexistentes à percepção, mas emerge do próprio sentido.

As associações por semelhança ou contiguidade somente podem ser tomadas como condições anteriores à percepção quando entendemos que há algo já instituído como possibilidade perceptiva para além do homem que percebe. Assim, a percepção passa a tornar-se algo já determinado previamente, é retirada a sua função essencial, que é a de “inaugurar o conhecimento”. Merleau-Ponty (1994) nos mostra que a contiguidade e a semelhança não se dão antes da percepção ou atuam para que esta se realize; elas surgem no próprio ato perceptivo. O mesmo

acontece com a recordação. Somente no ato de perceber é encontrado o sentido a partir do qual relembramos nossas experiências passadas. O apelo à memória não é pré-requisito para a percepção, mas emerge desta. “Perceber não é experimentar um sem-número de impressões que trariam consigo recordações capazes de completá-las, é ver jorrar de uma constelação de dados um sentido imanente sem o qual nenhum apelo às recordações seria possível” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 48).

O homem percebe o sentido do percebido percebendo-se, pois percebido e percebedor imbricam-se no mundo intercorporal. Existindo na comunhão com os outros corpos, o homem percebe-se também percebendo o outro e o mundo. A percepção dá-se no corpo e pelo corpo, no movimento de um constante interpretar, é a gênese do conhecimento.

Ao apresentar seu conceito de percepção, Merleau-Ponty (1990, 1994) contribuiu para o desvelamento do equívoco da postura dualista. Criticando os estudos empiristas e intelectualistas, esse filósofo traz a percepção não mais entendida como dependente unicamente de estímulos externos, nem somente do sujeito do conhecimento, respectivamente, mas como fruto da reciprocidade entre o objeto e o sujeito da percepção. “[...] o mundo percebido não é uma soma de objetos, no sentido que as ciências dão a esta palavra; que nossa relação com ele não é a de um pensador com um objeto de pensamento [...]” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 41).

Os estudos de Maturana e Varela (1995), com base na biologia, vêm corroborar os estudos merleauPontyanos, considerando o conhecer como um processo inerente à vida do conhecedor, no qual todo o organismo participa em congruência com o meio. O conceito de “acoplamento estrutural” mostra-nos que o ser humano e o meio atuam como fontes de perturbações e mudanças de estados mútuos. O conhecer não se dá a partir de uma relação instrutiva que parte do meio para o indivíduo, pois a estrutura deste último é que determina as mudanças

que ocorrem como resposta a tais perturbações providas do meio. Este apenas desencadeia possíveis mudanças. A ideia de que o ser humano é estruturalmente determinado para responder às perturbações do meio pode parecer se tratar de uma relação unilateral ou subjetivista, a partir da qual somente este determina as mudanças. Porém, os autores ressaltam a congruência e a reciprocidade da relação entre meio e ser vivo que permitem perturbações mútuas entre ambos.

Para Varela (1997), o conceito de acoplamento estrutural ainda se trata de uma “formulação fraca” por cair no perigo de ser pensado como uma visão solipsista e de resumir as interações entre o organismo e o meio a simples perturbações. Apesar de tal compreensão, o autor não nega que o conceito de acoplamento estrutural já tenha representado um avanço que evita o entendimento de que o organismo se resume a um “sistema de processamento de informações” e do conhecimento como mera representação mental. A partir de tais críticas é que Varela (1997) apresenta o conceito de enação como forma de ressaltar esta “reciprocidade histórica” entre a autonomia do organismo vivo e o meio.

O mundo não é algo que nos é “dado”, mas alguma coisa em que temos parte graças ao modo como nos movemos, tocamos, respiramos e comemos. Eis o que chamo *cognição como enação*, partindo das conotações semânticas do termo “enação” que sugerem o fazer emergir mediante a manipulação concreta (VARELA, 1992, p. 18).

Assim, podemos entender que o conhecer emerge do corpo em movimento e que se constitui num processo ininterrupto inerente à vida. O conhecimento não é produzido via uma lógica linear a partir da qual é possível pensar efeitos previsíveis para causas determinadas, o que faz privilegiar o objeto percebido em detrimento do sujeito da percepção. Nesse aspecto, Nóbrega (1999) nos esclarece que a relação entre percepção e ação acontece no âmbito de uma lógica recursiva, a partir da qual os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores daquilo que os produziu.

No entender de Varela (1992, p. 27), as Ciências Cognitivas estão tomando consciência da importância de compreender a percepção não como um contato com um “mundo predefinido”, mas como uma “regulação perceptiva da ação num mundo que é inseparável das nossas capacidades sensório-motoras”. A abordagem enativa, neste sentido, vem nos desvelar o corpo como produtor do conhecimento, ou seja, o conhecimento é “corporificado”, vivido. Entenda-se como corporificado o fato de a cognição depender das múltiplas experiências providas das capacidades sensório-motoras do corpo, as quais estão situadas e “incrustadas num contexto cultural e biológico mais amplo” (VARELA, 1992, p. 21). Assim, o autor vem tentando interpretar o fenômeno cognitivo a partir de bases biológicas junto às ciências cognitivas, trazendo a circularidade entre o percebedor e o percebido, já mencionada pela fenomenologia merleauPontyana, com a qual estabelece interesse e relações com sua “abordagem enactiva” (VARELA, 1992, p. 23).

Além dos estudos da percepção, o conceito de reversibilidade em Merleau-Ponty (1999) vem nos mostrar com evidência essa relação com o termo enação já comentado.

O entrelaçamento do corpo no mundo e deste no corpo mostra-nos que ambos, corpo e mundo, fazem parte do mesmo estofo, da mesma carne, porém uma carne que não se resume à matéria ou ao espírito distintamente, como fomos acostumados a pensar, mas à carne no sentido do “elemento”, buscado como princípio presente na natureza e suas transformações como nos filósofos pré-socráticos (MERLEAU-PONTY, 1999). A carne consiste no “enovelamento” entre o vidente e o visível, o tangente e o tangível. O corpo é visível ao mesmo tempo em que se vê, é tocado ao mesmo tempo em que toca, um direito e um reverso, que sempre retorna um ao outro, como na reversibilidade de um aperto de mãos. Mas o corpo é também um visível que se toca vendo e um tangível que vê tocando, uma sinergia do corpo na sinergia do mundo. Assim, também é na fala que se

ouve falando, mostrando uma reversibilidade entre a fala e seu significado, um dizer expressado por um corpo, que também é o dizer dos outros corpos e do mundo.

A reversibilidade do corpo torna-o uno e múltiplo simultaneamente, pois o vidente e o visível, o tangente e o tangível trazem em si todos os outros visíveis videntes e tangentes tangíveis, uma vez que na relação com o mundo o corpo não prescinde da presença de outros corpos, mas, com estes, cria continuamente sua essência intercorporal. Esse “entrecruzamento”, “enovelamento”, é a gênese da percepção, sendo esta uma relação recíproca entre o sujeito que percebe e a coisa percebida.

É a partir da reversibilidade entre corpo e mundo que emerge a possibilidade de um *Logos* estético como uma nova compreensão do conhecimento, assim como uma compreensão da corporeidade que desvela a poesia do corpo que somos na teia das múltiplas interpretações da existência, percebendo o ser humano como criador de si mesmo e ao mesmo tempo criação do mundo (MERLEAU-PONTY, 1999).

Portanto, referir-se a corporeidade não significa se referir a qualquer corpo, mas a uma concepção não simplista do mesmo, ou seja, uma compreensão que restitui a unidade corpórea dos múltiplos corpos existentes na diversidade dos muitos outros corpos com os quais é possível criar e viver a história de uma maneira não determinista. “Na relação entre corporeidade e corpo, sugerimos a corporeidade como sendo a unidade que engloba uma pluralidade de formas ou de existências. [...] A corporeidade é a unidade na pluralidade de formas, ou seja, na pluralidade de numerosos e diversos corpos existencializados” (NÓBREGA, 1999, p. 26-27).

A partir do conceito de corporeidade, é possível entender o corpo como possuidor de uma singularidade que somente se compreende na pluralidade da existência de outros corpos, e

que é capaz de gerar conhecimento, autogerando-se, a cada momento, a partir da inevitabilidade da coexistência entre a sensibilidade e a razão. Assim, a corporeidade desvela o corpo em sua essência existencial complexa, restitui a este a sua capacidade de gerar conhecimento, de reconhecer-se como sujeito da percepção, sendo, ao mesmo tempo, objeto percebido por outros corpos, numa época (século XX) em que a predominância do racionalismo ainda se faz presente.

O corpo instrumento serviu como justificativa para reduzir as múltiplas idiosincrasias dos diversos corpos, pensados como meros mecanismos condutores, indistintamente iguais e passíveis de serem entendidos a partir de uma visão mecanicista e homogeneizadora.

Vivemos numa época em que os discursos e preocupações com o corpo são inúmeros, basta lembrar do exacerbado crescimento de terapias corporais alternativas, de cosméticos e serviços esteticistas destinados aos cuidados com a beleza ou de inúmeras modalidades de atividades corporais nas academias de ginástica. Desprezado por uma cultura que o postergou diante da exaltação da razão, o corpo, neste momento, parece carecer de cuidados especiais. Porém, como já expomos anteriormente (PORPINO, 1996), nem todas as preocupações com o corpo caminham no sentido de libertá-lo do jugo racionalista, nem tampouco compreendê-lo a partir de um pensamento não simplista. O discurso que exalta o corpo também é o que continua submetendo-o (FOUCAULT, 1984).

Predominantemente, o corpo continua sendo compreendido a partir de uma lógica linear, ou seja, que acredita que toda causa é produtora de um efeito correspondente. Assim, para que tenhamos saúde, é necessário fazermos exercícios, mesmo que em demasia. Para que sejamos desejados, cabe-nos deixarmos o corpo modelado na academia de ginástica. Para que não envelheçamos, é preciso termos cuidados especiais com a beleza. Cuida-se do corpo como se cuida de um objeto, de um parceiro

ou mesmo de um bichinho de estimação. Tais cuidados podem prevenir estados indesejáveis ou garantir a conquista de uma gama de padrões que a sociedade contemporânea nos impõe. O velho dito “corpo são em mente sã” ainda continua prevalecendo. Não estamos aqui questionando as necessidades de atenções com o corpo, e sim a atitude de compreendê-las a partir de uma relação de causa e efeito, que julgamos insuficiente para a compreensão da complexidade do corpo humano. Não é raro encontrarmos pessoas que não descuidam dos exercícios, pensando manterem-se saudáveis, e morrem precocemente, assim como outras que se adequam aos padrões de beleza vigentes e não são percebidas como belas nem tampouco são alvo de desejo.

Como vimos, a realidade do corpo é imprevisível, ou melhor, nossa existência é imprevisível, pois o corpo não é uma ideia de corpo ou mesmo uma associação de órgãos, mas um campo aberto de múltiplas possibilidades do conhecer. Como nos mostra Merleau-Ponty (1994), só podemos compreender o corpo vivendo-o e nos confundindo com ele, porque somos o nosso corpo. As partes do corpo não estão apenas coordenadas ou associadas; atuam em sinergia, sendo essa sinergia o próprio corpo em sua existência não fragmentada. Se o processo de conhecer pode ser confundido com a própria vida, como nos propõem Maturana e Varela (1995), é porque todo o corpo participa da emergência do conhecimento e porque só estamos neste planeta porque somos este corpo enovelado com o entorno e a partir do qual podemos conhecer, ou melhor, viver.

Pensar a corporeidade, portanto, não é somente se referir a qualquer concepção de corpo, mas também pensar na existência humana a partir de novas bases epistemológicas que incluam a recursividade e a dialógica presentes nos processos do conhecer. Pensemos aqui no conhecer, tendo como referência Maturana e Varela (1995), como um processo inerente à vida, ou melhor, que pode ser compreendido como sinônimo do viver. O conhecimento é peculiar àquele que conhece vivendo,

porém não prescinde da existência de outros seres humanos viventes, porque o conhecer se dá na simultaneidade entre a interpretação do mundo de uma pessoa e as interpretações de seus semelhantes. Tal fato nos faz pensar numa postura ética que nos permite colocar-nos no lugar do outro, ou seja, compreender seus pontos de vista como tão necessários e importantes quanto são os nossos, mesmo que não concordemos com eles.

Se sabemos que o nosso mundo é sempre o mundo que construímos com outros, toda vez que nos encontrarmos em contradição ou oposição a outro ser *humano com quem desejamos conviver*, nossa atitude não poderá ser a de se reafirmar o que vemos do nosso próprio ponto de vista, e sim a de considerarmos que nosso ponto de vista é resultado de um acoplamento estrutural dentro de um domínio experiencial *tão válido como o de nosso oponente, ainda que o dele nos pareça menos desejável* (MATURANA; VARELA, 1995, p. 262).

Esse olhar para o outro como um igual é o que os autores denominam de amor, um termo tão fortemente marcado por preconceitos ou taxado como piegas, principalmente se considerarmos o âmbito científico em que a sensibilidade humana foi historicamente tratada como simples impulsos nervosos em um corpo reduzido a sua realidade mecânica utilitária. Para Morin (1998), esse interpretar da verdade do outro é o desvelar da beleza do amor, da sua autenticidade.

A compreensão do que seja corporeidade nos faz redescobrir a vida em sua essência afetiva e sensível. Porém, as referências à afetividade e à sensibilidade não excluem os paradoxos do viver ou todos os sentimentos historicamente taxados como indesejáveis, dada a nossa forte herança maniqueísta. O próprio amor, enraizado em nossa corporeidade, também é percebido em sua dimensão paradoxal:

Carregamos conosco uma necessidade tão grande de amor que, por vezes, um encontro, num momento propício – ou mesmo num momento mau – deslança o processo de fulminação e da fascinação.

Nesse momento, projetamos sobre o outro a nossa necessidade de amor, fixamo-lo e o endurecemos, ignoramos o outro, transformando-o em nossa imagem e totem. Efetivamente, aqui reside uma das tragédias do amor: a incompreensão de si e do outro. Mas a beleza do amor, que reside na interpretação da verdade do outro em si, implica encontrar sua verdade através da alteridade (MORIN, 1998, p. 31).

Ressaltamos aqui o equívoco de compreendermos a corporeidade como uma alavanca para a solução dos problemas da humanidade ou para a restauração de uma vida cheia de felicidades. Ao contrário, pensar a corporeidade é poder vislumbrar a vida em suas dialogias, em sua realidade paradoxal, em sua possibilidade de abranger múltiplos pontos de vista simultaneamente e de oferecer um trânsito não maniqueísta entre sentidos que consideramos historicamente como opostos e inconciliáveis. Tomando um exemplo simples, sentimos que não é possível sentirmos tristeza se não tivermos sentido alegrias, nem ódio se não sentirmos amor. “[...] o sofrimento deve existir para que se conheça a felicidade, deverá também haver prosa para que haja poesia” (MORIN, 1998, p. 29). Na visão moriniana, a vontade de assumir tais dialogias humanas significa encontrar a sabedoria.

Os opostos se combinam, entrecruzam-se e se imbricam no viver humano, tão repleto de sentidos transitórios e mutantes. É assim que uma obra como o Réquiem de Mozart, por exemplo, pode nos trazer uma experiência de prazer das mais arrebatadoras, mesmo imbuída de sua tradicional função litúrgica: uma missa fúnebre para acompanhar as almas mortas no mundo do além. É possível, em tal experiência, perceber a dialogicidade entre os opostos, a unidualidade entre a tristeza da morte que vislumbra a vida, na plenitude do vivenciar estético, e a alegria da vida que vislumbra a morte, na composição de uma obra com funções fúnebres. É a vida que se faz morte e a morte que se faz vida no momento de criação da música e em todos os outros momentos de sua interpretação. A tristeza da morte e a alegria

da vida se confundem, são confluentes, não fazem sentido uma sem a outra. Seja próximo ou distante da época em que foi criada, a música é capaz de instigar a produção de novos sentidos, pois sua linguagem é universal e, por que não dizer, corporal.

Mesmo dois séculos após a criação do Réquiem de Mozart, é possível nos emocionarmos com ele, encontrarmos sentidos para nossas vidas no presente. Vivenciar esse paradoxo de significados entre tristezas e alegrias, que inseparavelmente nos vêm à percepção, é tornar a música tão corporal quanto uma dança parece sê-lo. Não ouvimos a música com os ouvidos, mas com todo o corpo; é o corpo em sua plenitude que se torna sensível e repleto de música, move-se em direção a uma nova criação e faz o pensamento alçar os voos mais inusitados. Tal experiência nos faz tomar consciência do real sentido do termo corporeidade, um sentido que é tão corporal quanto, ou melhor, mais corporal do que o significado que a própria palavra corporeidade possa expressar.

A reflexão sobre corporeidade não substitui a experiência vivida. Nesse sentido Varela (1992) nos alerta que, por mais que tentemos refletir ou teorizar a experiência vivida, sempre teremos uma reflexão ou uma teorização posterior e nunca a riqueza da experiência imediata. Na visão do autor, a fenomenologia de Merleau-Ponty avançou no sentido de considerar o “contexto corporificado” da experiência humana, porém, ao mesmo tempo, reconheceu seus limites por se tratar de um discurso *post-factum*.

Concordando com Varela (1992), não descartamos a possibilidade de, ao retomarmos a experiência vivida, como nos propõem Merleau-Ponty, termos a possibilidade de uma nova experiência, de uma nova percepção, às vezes tão fascinante quanto, porém distinta, da experiência que passou.

Se o termo corporeidade, restrito a sua realidade conceitual, ainda é insuficiente para que possamos compreender o corpo em sua inteireza e polissemia, cabe-nos viver o corpo em sua fenomenologia, voltarmos a ele nos voltando a nós mesmos, às nossas mais sutis experiências. Assim,

nos reportamos à dança. Em meio a tantas experiências imbuídas do forte ranço racionalista, a experiência estética do dançar permite-nos o direito de sermos sensíveis mesmo em uma cultura que prioritariamente elege a razão como mais importante que a sensibilidade. Pensamos na vivência estética da dança como possibilidade de descoberta de novos sentidos para a compreensão do termo corporeidade para além da palavra escrita.

Na dança, percebemos o desejo de movimento despertado tornar-se realidade. O sentir se faz pensamento, o pensamento se faz ação, não a partir de uma hierarquia, talvez imersos numa continuidade descontínua ou numa descontinuidade contínua, porém não separados. O movimento é pensante e sensível simultaneamente. Sentir, pensar e agir se imbricam, são recursivos, dialogam e se ressignificam mutuamente e constantemente no dançar. No momento seguinte, a mesma dança jamais será a do momento que passou, assim, como no corpo, todos os momentos são autocriação de um novo momento. Assim, pensamos na dança como uma possível analogia para a compreensão da corporeidade, fazendo alusão à experiência estética que esta é capaz de proporcionar aos seres humanos que por ela se deixam levar.

A experiência estética do dançar vem nos trazer este passeio por um mundo infindável de criação que é o corpo, por este ser humano transbordante de mundo neste mundo transbordante de corpos, que simultaneamente sentem, pensam, imbricam-se e movem-se na música como se fossem ela própria.

O sentido de movimento, a expressão de contrastes em diálogo e o envolvimento sensual dos corpos na Dança dos Camponeses, de Peter Paul Rubens (1577-1640), por exemplo, remete-nos a esta experiência vivida ao dançar. Uma vivência embriagante, na qual os muitos corpos dialogam, trocam sentidos, permitem-se levar pela dança do outro, criando seu próprio dançar.



Dança dos Camponeses (1636), Peter Paul Rubens

A Dança dos Camponeses de Rubens é sinuosa, rica em detalhes; expressa as surpresas, as paixões, os momentos de criação e as múltiplas possibilidades de ser e estar permitidas pelo dançar. Mas, acima de tudo, sua contemplação nos desperta um sentido que é eminentemente corporal, que por mais que o descrevamos, a descrição será sempre insuficiente para traduzir o que realmente significa para nós. É o vivenciar da experiência estética, tão inexplicavelmente poética, como no dançar.

Tomemos, portanto, a experiência estética como alvo de nossas reflexões em sua relação inextricável com a corporeidade.

A estética é um termo que nos remete a múltiplas compreensões e significados na época em que vivemos. A arte, o belo, a sensibilidade, o prazer são palavras que permeiam o universo da estética e que frequentemente são utilizadas como sinônimo desta. Mas o que define a experiência estética? A arte? A beleza? A sensibilidade? O prazer? Ou tudo isso?

O apreciar de uma pintura como a obra de Rubens, ou de tantos outros pintores, parece-nos suficiente para que experimentemos a experiência estética em sua plenitude, contudo insuficiente para que possamos explicá-la, tornar tal experiência explícita para outras pessoas. Sentimos um envolvimento com a obra ao deleitar-nos com sua beleza. Percebemos o quanto somos sensíveis a ela e o quanto ela nos traz de sentido. Entregamo-nos a esse momento efêmero, no qual somente o sentido desvelado pela obra se faz relevante. Posteriormente, nos vemos diante da incapacidade de traduzi-lo fielmente com palavras. Reportando-nos ao conhecimento do senso comum e às nossas próprias experiências, podemos perceber que o sentido da vivência estética é bem este: um arrebatamento corporal intenso e sensível que torna a força das palavras ou dos conceitos insuficientes para descrevê-lo.

Referir-se à estética é inevitavelmente se remeter à arte. O próprio termo estética, empregado pela primeira vez como

saber autônomo pelo alemão Baumgarten, surge com o objetivo de estudar as obras de artes enquanto criações da sensibilidade, tendo como finalidade o belo. A *Aesthetica* de Baumgarten, publicada por volta de 1750, confina a estética ao universo artístico, retoma o termo grego *aisthesis* (sentir com o outro), ressaltando a beleza da obra de arte como produto da sensibilidade do artista, naquela época percebido como gênio criador. Dotado de uma inspiração criadora, o artista submetia-se ao juízo de gosto como critério de apreciação e avaliação de sua obra (ABBAGNANO, 1998).

A partir do século XX, surgem outras concepções de arte, ampliando também a compreensão da estética. Torna-se preocupação criar uma compreensão da arte em que o artista e a natureza não se dicotomizem, o que traz novos sentidos para o fazer artístico outrora percebido sob a égide da receptividade imitativa ou da inspiração criadora do artista. As compreensões contemporâneas de arte como expressão e construção vêm trazer a produção artística como fruto do encontro entre homem e natureza; a obra humana não agride a natureza, mas acrescenta-lhe novos sentidos (ABBAGNANO, 1998).

Esse encontro entre artista e natureza no momento da criação pode ser percebido em Merleau-Ponty (1980a), quando se refere à obra de Cézanne:

Ao invés de aplicar a sua obra dicotomias, que, aliás, pertenciam mais às tradições de escolas que aos fundamentos – filósofos e pintores – destas tradições, mais valeria mostrar-se dócil ao sentido próprio de sua pintura que questioná-las. Cézanne não acha que deve escolher entre sensações e o pensamento, assim como entre o caos e a ordem. Não quer separar as coisas fixas que nos parecem ao olhar de sua maneira fugaz de aparecer, quer pintar a matéria ao tomar forma, a ordem nascendo por uma organização espontânea (MERLEAU-PONTY, 1980a, p. 116).

A criação da obra artística não depende exclusivamente do objeto provocador de sensações por sua beleza ou do sujeito

que percebe beleza no objeto, mas no entrelaçamento do sujeito que percebe e o objeto percebido. O homem não pode ser compreendido alheio à natureza e vice-versa. Este constitui a natureza que dele é constituída. Interioridade e exterioridade dialogam.

Nas obras de Merleau-Ponty (1980a, 1980b), podemos encontrar uma discussão sobre a arte que em muito nos leva a compreender o sentido corporal, simbiótico e transformador da experiência estética. A arte é expressão de um sentido sempre novo. Tal sentido se faz presente na criação do artista que interpreta o mundo, compartilhando suas ações e vivendo na presença de outros seres humanos. Criando a obra de arte, o artista cria a si mesmo. Quando interpreta o mundo, é a si mesmo que também interpreta; obra, mundo e autor se confundem (MERLEAU-PONTY, 1994, 1980b). Assim, é possível referir-se à obra de Cézanne, como o mundo de Cézanne. “O sentido que Cézanne em seus quadros dará às coisas e aos rostos propunha-se-lhe no próprio mundo que lhe aparecia, nada mais fez que o liberar, são as próprias coisas e os próprios rostos tais quais via que pediam para assim serem pintados e Cézanne não disse mais do que *queriam* dizer” (MERLEAU-PONTY, 1980a, p. 122).

A arte expressa o mundo do seu criador (uno), que também é o mundo das outras pessoas (múltiplo); seu significado emerge dessa simbiose entre o uno e o múltiplo, entre o visível da obra e o invisível das diversas interpretações a ela atribuídas (MERLEAU-PONTY, 1999). As obras de arte nos remetem aos seus autores e à multiplicidade de interpretações que estes podem dar a situações idênticas. Um exemplo dessa situação pode ser percebido nas obras de Joaquín Sorolla (1863-1923) e Pablo Picasso (1881-1973), ao expressarem suas interpretações acerca de mulheres à beira-mar. Os dois artistas espanhóis, que viveram em épocas não muito distantes, permitem-nos perceber interpretações distintas de um mesmo motivo.



Passeio à beira-mar (1909), Joaquín Sorolla
Fonte: Piqué et al. (1997)



Duas mulheres correndo na praia (1922), Pablo Picasso
Fonte: Perniola (1998)

Atendo-nos ao universo da dança, podemos perceber também nas imagens expressões de um mesmo tema a partir de múltiplos significados. A nova interpretação dada a Giselle por Marts Ek, em 1989, por exemplo, pode ser vista como uma interpretação de um tema do balé romântico a partir de uma linguagem contemporânea. O contraste entre o amor e a decepção, a vida e a morte, o mundo da aldeia camponesa e o mundo noturno das *willis* marcaram o sucesso de Giselle, desde sua estreia, em 1841. Com o Cullberg Ballet, a concepção original romântica ganha uma linguagem contemporânea, Giselle vive seu drama entre vida e a morte no contexto de um hospício do século XX.

Os sentidos criados e expressos diferem, não somente de um autor para outro, mas carregam consigo toda a sua época que lança novos olhares para as produções passadas e emanam de si a busca pelo futuro. A obra leva consigo uma visão do seu tempo, seja uma visão que se prende ao já construído ou que transgride tais construções. Entre o autor e sua obra, que também é obra do mundo, existe um elo existencial que se faz presente como significação. Por isso, é possível se identificar com a obra de arte, pois quando percebemos a interpretação daquele que a criou, estamos também percebendo nossa existência e nossas próprias possibilidades de criação. Somos também um pouco criadores da obra que apreciamos, pois nela está contida o imaginário compartilhado pela sociedade (FISCHER, 1987). “[...] a arte é o caminho mais curto entre dois homens”, reflete Garaudy (1980, p. 21), ao perceber que o contato entre espectador e bailarino se dá primeiramente pelo corpo.

Esse imediato contato entre obra e apreciador, para nós, toma um sentido especial e peculiar na dança, quando a obra de arte e o corpo dançante do bailarino se confundem. “[...] na dança, a execução é a obra” (KATZ, 1994, p. 131). Portanto, a cada apresentação da mesma dança, o momento de criação está implícito;



Giselle/Cena de loucura interpretada por
Alicia Alonso, Ghillermo de Jesús, 1984
Fonte: Baquero (1984)



Giselle/Cullberg Ballet/Coreografia: Mats Ek. 1982

é ao mesmo tempo criação de um momento que passou (momento em que o coreógrafo estruturou a obra), e criação no momento presente, (momento em que o bailarino interpreta a obra criada também criando). Assim, podemos dizer que toda dança implica uma criação que se concretiza, para quem aprecia, no corpo em movimento, no ato do dançar, sempre efêmero e não repetido.

O encontro presencial entre aqueles que interpretam a obra, seja dançando ou apreciando, se estabelece numa sutil comunicação corporal, que caracteriza a experiência estética na dança.

Toda dança implica participação: mesmo quando ela é espetáculo, não é apenas com os olhos que a “acompanhamos”, mas com os movimentos menos esboçados de nosso próprio corpo. [...] Um contato imediato, que induz uma emoção pela relação entre um movimento do corpo efetivamente realizado no máximo de sua tensão e um movimento do corpo que apenas se deixa abalar, nascente ou mesmo latente (GARAUDY, 1980, p. 21).

O movimento do dançarino nos põe em movimento. Permite-nos a vivência do sensível. Essa sensibilidade que se faz percebida no criar e apreciar a obra é condição para a própria existência do objeto artístico e sua multiplicação. No pensar de Nietzsche (19[–]b), esse estado estético, que se define por uma espécie de embriaguez causada pela arte, faz suscitar a potência de vida, a capacidade criadora. Assim, a própria obra de arte cria o terreno para que outras obras sejam produzidas e apreciadas, pois permite a embriaguez capaz de transformar as percepções espaciais, de atentar para a sutileza das coisas e descobrir novos horizontes de possibilidades.

Para compreender a arte, é preciso senti-la, sentindo o próprio corpo que a ela se entrega, que escreve a sua história na simbiose com a história de outros corpos. É preciso dar permissão ao embriagar-se, mergulhar no universo de sentido expressado pela embriaguez do artista. O entrelaçamento entre artista e apreciador torna-se presente nessa reciprocidade,

nesse dar e receber contínuo que a obra permite, extrapolando assim a condição de objeto para se tornar linguagem. A simbiose entre a diversidade de formas de expressão da arte e a excepcional capacidade de recepção permitida pela vivência estética fazem desta uma experiência de grande relevância na comunicação entre os seres humanos (NIETZSCHE, 19[–]b). Na obra de Valéry (1996), Sócrates, personagem que dialoga com Fedro e Erixímaco, assim revela essa comunicação permitida pela experiência estética diante da dançarina:

– Pelos deuses, as claras dançarinas! Que viva e graciosa introdução aos mais perfeitos pensamentos! Suas mãos falam, e seus pés parece que escrevem. Que precisão nesses seres que se dedicam a usar tão bem de suas forças tenras! Todas as minhas dificuldades me desertam, e não há no presente algum problema que me ocupe, tanto obedeço com alegria à mobilidade dessas figuras! Aqui, a certeza é um jogo; dir-se-ia que o conhecimento encontrou seu ato, e que a inteligência de imediato consente às graças espontâneas... Olhai aquela ali! [...] a mais esbelta e a mais absorta na justeza pura [...] Quem há de ser? [...] Ela é deliciosamente dura, e inexprimivelmente dócil [...] Ela cede, empresta, e restitui a cadência tão exatamente que, se fecho os olhos, vejo-a exatamente pelo ouvido. Sigo-a e reencontro-a, e jamais posso perdê-la; e se, de orelhas tapadas, eu a olho, tanto ela é música e ritmo, que me é impossível ficar surdo aos sons da cítara (VALÉRY, 1996, p. 23-24).

Ao mesmo tempo em que traz à tona o sensível, a subjetividade, a arte não se constrói sem que a objetividade nela atue. “A emoção para o artista não é tudo; ele precisa também tratá-la, transmiti-la, precisa conhecer todas as regras, técnicas, recursos, formas [...]” (FISCHER, 1988, p. 14). Assim também é para quem aprecia a obra; o conhecimento que se dá pela interpretação surge do ir e vir entre objetividade e subjetividade, explicação e compreensão, analogia e lógica. A duplicidade do conhecimento, presente na simbiose entre opostos (MORIN, 1999b), apesar de não se restringir à experiência estética permitida pela obra de arte, emerge desta como

novas possibilidades epistemológicas na contemporaneidade na medida em que nos faz perceber uma racionalidade não destituída de uma sensibilidade. Neste sentido, percebemos que a arte é capaz de nos remeter ou nos fazer compreender a nossa essência complexa, simultaneamente polissêmica, polimórfica e polifônica, fundada na diversidade e na coexistência dos vários momentos vividos, e ainda por viver, e nas várias relações intercorporais que estabelecemos durante a vida. “Os objetos de arte e do desejo são apreendidos em territórios existenciais que são ao mesmo tempo corpo próprio, eu, corpo materno, espaço vivido, ritornelos da língua materna, rostos familiares, narrativa familiar, étnica [...]” (GUATTARI, 1998, p. 120).

A partir da coexistência entre termos considerados culturalmente como separados em nossa cultura, é que a arte passa a ser entendida como uma possibilidade de conciliação entre o individual e o coletivo, a singularidade e a pluralidade, a racionalidade e a sensibilidade, como na tragédia grega fundada na união entre Apolo e Dioniso. No que se refere a essa união, encontraremos em Nietzsche (19[--]a) uma compreensão de estética fundada na crítica à oposição de valores. Para esse autor, na arte trágica, é possível encontrar a real essência da realidade, ou seja, a união do apolíneo e do dionisíaco, instintos artísticos advindos da própria natureza humana, capazes de dar origem a novas criações, superando a dicotomia.

A arte se torna desvelamento de realidades nem sempre percebidas, a partir da criação de novos sentidos, que a essas mesmas realidades voltam modificando-a e atribuindo-lhe outros possíveis significados. A criação na arte é inesgotável, pois é igualmente inesgotável a possibilidade de interpretação da realidade. Esse fluxo contínuo entre o fazer artístico que revive o passado, fazendo-se presente e se instituindo no futuro, é o próprio ir e vir da produção cultural.

Mas, apesar da importância e da necessidade da arte como uma possibilidade das mais significativas na contemporaneidade para a vivência do sensível, ela não é suficiente para a compreensão da dimensão estética do vivido, motivo pelo qual não restringiremos a experiência estética à experiência artística. Da mesma forma, compreendemos que a arte não se esgota no estético, visto que a esta também podem se incorporar outras experiências da cultura, como a religião ou a política, a exemplo de manifestações como o Candomblé, no qual a religiosidade se confunde com o arrebatamento proporcionado pela dança, ou como a canção de Vandrê, nos anos de Regime Militar, repudiada pelo forte apelo político que ganhava força no compartilhar coletivo da música.

No que se refere à ampliação do conceito de estética para além da arte, encontramos, na abordagem fenomenológica de Dufrenne (1999), a distinção entre objeto artístico e objeto estético, sendo o segundo mais amplo por contemplar não somente a obra de arte, mas também a apreciação da natureza. Esta nos permite um apreciar que se depara com a mutabilidade e a ausência de contornos, nas palavras do autor, “[...] a natureza não cessa de improvisar”.

Quanto à apreciação da natureza como experiência estética, encontramos posições semelhantes em Sánchez Vásquez (1999) e Shusterman (1998), apesar de se remeterem a abordagens teóricas distintas: o marxismo e o pragmatismo, respectivamente. Ambos os autores consideram a experiência da contemplação da natureza como estética, além da vivência com a arte, porém ampliam as possibilidades da experiência estética ao acrescentar a esta outras situações da vida cotidiana em que o homem permite a si mesmo vivenciar o sensível.

Mas a relação estética, como forma específica da apropriação humana do mundo, não se dá apenas na arte e na recepção de seus produtos, mas também na contemplação da natureza,

assim como no comportamento humano com objetos produzidos com uma finalidade prática-utilitária (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1999, p. 42).

É evidente que a experiência estética não se limita ao domínio da prática artística historicamente estabelecida. Ela existe, em primeiro lugar, na apreciação da natureza, inclusive nesta parte da natureza que é o corpo humano. Mas nós também a encontramos em rituais e no esporte, nas paradas, nos fogos de artifícios, na mídia da cultura popular, na ornamentação doméstica e corporal, de tatuagens primitivas e pinturas rupestres a cosméticos contemporâneos e decoração de interiores e, com certeza, nas inúmeras cenas cheias de cor que povoam nossas cidades e embelezam nossa vida cotidiana (SHUSTERMAN, 1998, p. 38).

Apesar de distintas, a experiência artística e as demais experiências estéticas possíveis na vida cotidiana compartilham momentos diversos e até se confundem na medida em que a arte em nossos dias não se restringe às obras produzidas por artistas reconhecidos, mas se dilui na vida urbana. A publicidade e o *design* dos objetos domésticos são alguns exemplos de como a arte está presente nos múltiplos recônditos da cotidianidade tornando-se, como percebe Maffesoli (1996), “um fato existencial”. Um fato que está intrinsecamente relacionado ao que hoje é percebido como uma exacerbação da dimensão estética presente nas mais diversas produções culturais.

O termo “transestético”, proposto por Baudrillard, remete-nos a essa sutil relação entre arte e estética. Transgredindo as regras estéticas clássicas, a arte contemporânea amplia sua capacidade de disseminação, estetiza a vida cotidiana, mas ao mesmo tempo deixa de ser vista devido à banalidade de sua veiculação: “Quando tudo é estético, nada mais é belo nem feio, e a própria arte desaparece” (BAUDRILLARD, 1992, p. 15). A estetização elevada e generalizada em alto grau contempla o seu próprio desaparecimento. Quando tudo se torna estético, nada mais pode sê-lo. Seria uma visão pessimista dessa estetização do mundo?

Numa época em que o avanço tecno-científico não é suficiente para conter a multiplicação dos problemas urbanos e ecológicos no mundo, o estético surge como possibilidade de uma nova ecologia capaz de criar sistemas de valores e novas possibilidades de engajamento social; nas palavras de Guattari, “um novo gosto pela vida”. Para o autor, a potência estética parece estar assumindo hoje uma posição privilegiada e de transversalidade em relação a outras esferas da existência, trazendo para estas a reavaliação de suas possibilidades criativas, bem como a diluição da rigidez de pontos de vista predeterminados historicamente. É a partir desses referenciais que o autor se refere a um novo paradigma estético.

Diante dessa exacerbação do estético na contemporaneidade, faz-se necessário ressaltar que não se trata de adotar uma postura maniqueísta frente à discussão, mas abordá-la como uma situação presente na contemporaneidade, fato que demanda uma compreensão ampliada do termo estética, principalmente no que se refere à arte, considerando-se a ambiguidade entre a sua insuficiência para delimitar o campo estético e a sua indissociabilidade deste.

Mas, se a arte é inerente, mas não suficiente para delimitar o campo da experiência estética, poderíamos encontrar tal delimitação na experiência da beleza? Poderíamos, a partir da experiência da beleza, imaginar essa estética diluída na vida cotidiana?

Primeiramente, há de se levar em consideração o que entendemos por beleza ou por belo, visto que tentar entender tal fenômeno a partir de uma verdade universalizada seria no mínimo estar exercendo uma posição reducionista frente à multiplicidade de significados que podem assumir esses termos na contemporaneidade.

Retomando o ideal grego de beleza, encontraremos Apolo, o deus da medida, da ordem, da proporção, da simetria e do

equilíbrio, representante de uma beleza fundada na aparência capaz de mascarar a verdadeira realidade (indesejada) e produzir o aumento do prazer, da força necessária à existência. Apolo, em sua plenitude, mascara o seu oposto, Dioniso, o aniquilador da vida, o desvelador da realidade bruta e devastadora e reconciliador do homem com a natureza (NIETZSCHE, 19[--]a). O ideal de beleza apolínea retomado no Renascimento ainda se faz presente e significativo na contemporaneidade, basta que nos lembremos um pouco do “bodybuilding”, da onda do “fitness” para esculpir o corpo, para torná-lo simétrico, dentro das medidas de uma beleza idealizada e fundadora de uma boa aparência, ou seja, uma aparência atlética de um corpo que agrada pela sua proporcionalidade e aptidão para ser desejado. Talvez uma exasperação por imbuir-se de uma aparência capaz de mascarar a realidade sofrida, como no ideal apolíneo de beleza.

Pensem aqui numa compreensão do belo associada a uma ideia prefixada de beleza, a padrões a serem seguidos para a sua conquista. A fórmula de beleza a ser seguida incorpora-se no homem, gerando necessidades de consumo, de atitudes a serem aprendidas, de caminhos a serem seguidos na busca de uma beleza que se situa na negação do que se é, pelo desejo de ser o modelo. Não é raro percebermos neste contexto um entendimento de estética reduzido a um padrão de beleza, expresso na altura, nas medidas corporais, no corte de cabelos, na maquiagem, no modo de se vestir, talvez resquícios de um conceito clássico de beleza pautado em uma realidade idealizada. Assim temos a ginástica estética, a estética facial ou a musculação estética. Uma estética produzida pelas academias de ginástica e pelas esteticistas. Na cena urbana, transitam os jovens Apolos, advindos das academias de musculação, das lojas de grife e dos salões de beleza. Belezas construídas instantaneamente em espaços adequadamente equipados para o retoque permanente, frente a fugacidade de sua existência. Num trecho do poema “Eu, etiqueta”, de Carlos Drummond

de Andrade, podemos perceber a crítica a esse ideal de beleza proposto pela mídia.

[...] É doce estar na moda, ainda que a moda
seja negar minha identidade,
trocá-la por mil, açambarcando
todas as marcas registradas,
todos os logotipos do mercado.
Com que inocência demito-me de ser
eu que antes era e me sabia
tão diverso de outros, tão mim mesmo,
ser pensante, sentinte e solidário
com outros seres diversos e conscientes
de sua humana, invencível condição.
[...]

Eu é que inocentemente pago
Para anunciar, para vender
Em bares festas praias pérgulas piscinas,
E bem à vista exibo esta etiqueta
Global no corpo que desiste
De ser veste e sandália de uma essência
Tão viva, independente,
Que moda ou suborno algum a compromete.
Onde terei jogado fora
Meu gosto e capacidades de escolher,
Minhas idiossincrasias tão pessoais,
Tão minhas que no rosto se espelhavam,
e cada gesto, cada olhar,
cada vinco da roupa
resumia uma estética?
(ANDRADE, 1987, p. 86-87).

Diante da concepção da beleza como um ideal a ser seguido, poderíamos considerar a indagação final da poesia de Drummond como oportunidade para começar a refletir acerca de uma estética, não pela via do culto ao modelo, mas pela criação de um estilo de vida ético e estético, capaz de propor novos sentidos, novas possibilidades de reflexão sobre a existência a partir das práticas da vida cotidiana (FOUCAULT, 1998; MAFFESOLI, 1996).

Historicamente, o belo clássico tornou-se, além de um modelo, uma visão unilateral para a compreensão da estética, às vezes impondo um ideal de beleza cada vez mais próximo das prerrogativas apolíneas: a medida, a simetria, a proporcionalidade, a harmonia e, sobretudo, a capacidade de amenizar o desgosto pela via da ilusão.

Compreenderemos o belo tal qual o definimos como apolíneo, como uma das categorias da estética ao lado de outras como o trágico, o cômico ou o feio, e não como delimitação do campo estético, visto que dessa forma estaríamos negando a dimensão estética de algumas produções culturais, como, por exemplo, a arte rupestre, produzida em uma época em que o ideal de beleza inexistia ou mesmo algumas produções artísticas do século XX marcadas pelo teor revolucionário de transgressão às regras clássicas da produção artística.

A ausência de uma fruição serena e tranquila, ou de um senso de medida, harmonia ou proporcionalidade é característica de muitas obras de arte na contemporaneidade. Na pintura *O grito*, de Edvard Munch (1863-1944), por exemplo, a figura humana é retorcida, aterrorizada e aterrorizante, os traços não são nítidos, as cores revelam o tom de agonia. Apesar de não corresponder ao belo como categoria, poderíamos dizer que a obra é bela, pois nos faz sentir o sentido trágico da vida de forma arrebatadora, emociona-nos pela imediatez de sua compreensão.

Poderíamos lembrar novamente Nietzsche (19[--]b), ao perceber que o artista é bastante forte para retratar o sentido trágico da vida sem temê-lo, revertendo suas prerrogativas e tornando-o capaz de exaltar a força daquele que aprecia a obra. Aqui o belo é responsável pelo aumento do sentimento de potência, ou seja, a força criadora capaz de suscitar o crescimento, a criação, a interpretação para o vislumbre de novos horizontes de possibilidades. A beleza, em sua simultaneidade apolínea e dionisíaca, como na tragédia grega, é capaz de rejuntar a



O grito (1893), Edvard Munch
Fonte: Lopera *et al.* (1997)

aparência e a essência, produzir o deleite e, ao mesmo tempo, desvelar a realidade trágica e verdadeira do mundo em que vivemos (NIETZSCHE, 19[--]a).

Sensibilizamo-nos e identificamo-nos com a bela expressão trágica dada pelo artista, porque também vivemos o trágico. A obra nos apresenta um sentido que se torna imediatamente reconhecido, interpretado, sem que desejemos modificar sua forma de apresentar-se a nós. Tal situação nos remete a uma outra compreensão da beleza, esta tida como uma experiência plena na qual o sensível e o sentido são imanentes. Assim é possível descrever o belo:

É a qualidade presente em certos objetos – sempre singulares – que nos são dados à percepção do ser percebido (mesmo se essa percepção requer longa aprendizagem e longa familiaridade com o objeto). Perfeição do sensível antes de tudo, que se impõe com uma espécie de necessidade e logo desencoraja qualquer ideia de retoque. Mas é também imanência total de um sentido ao sensível, sem o que o objeto seria insignificante: agradável, decorativo ou deleitável quando muito (DUFRENNE, 1998, p. 45).

Na compreensão de Dufrenne, encontramos o belo como definidor da experiência estética, como propiciador da vivência do sensível, o que nos aponta um entendimento que vai além do belo como categoria estética, ou mesmo do belo como um modelo ou uma ideia. O belo se manifesta no imbricar do sensível com o sentido, não está no objeto nem no sujeito, mas na relação entre ambos, como no trecho da poesia de Fernando Pessoa:

A beleza é o nome de qualquer coisa que não existe
Que eu dou às coisas em troca do agrado que me dão
(PESSOA, 19[--], p. 66).

A verdade é condição para que o objeto seja considerado belo. Mas uma verdade que não pode ser entendida a partir de um conceito, de uma utilidade ou de uma ligação afetiva; uma verdade que se constitui na vivência imediata do sentimento.

O objeto belo me fala e ele só é belo se for verdadeiro. Mas o que me diz? Ele não se dirige à inteligência, como o objeto conceitual – algoritmo lógico ou raciocínio –, nem à vontade prática como objeto de uso – sinal ou ferramenta –, nem à afetividade como objeto agradável ou amável; primeiramente ele solicita a sensibilidade para arrebatá-lo (DUFRENNE, 1998, p. 45-46).

O conceito de beleza descrito por Dufrenne (1998) nos faz perceber o cerne da experiência estética como a vivência do sensível, considerando esta como um entrelaçamento entre aquele que sente e objeto sentido, capaz de formar uma espacialidade única, uma espacialidade que não está fora do corpo, mas que é o próprio corpo imerso na reversibilidade com o mundo no ato de interpretá-lo interpretando-se.

O sensível me restitui aquilo que lhe emprestei, mas é dele mesmo que eu o obtivera. Eu, que contemplo o azul do céu, não sou diante dele um sujeito acósmico, não o possuo em pensamento, não desdobro diante dele uma ideia de azul que me daria seu segredo, abandono-me a ele, enveredo-me nesse mistério, ele “se pensa em mim”, sou o próprio céu que se reúne, recolhe-se e põe-se a existir para si, minha consciência é obstruída por esse azul ilimitado (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 289).

Assim podemos refletir que toda experiência sensível é uma experiência estética e vice-versa, porém, para ser sensível, o sentido é imanente ao sensível, o que difere, por exemplo, um ato utilitário de fazer um chá para tomar à noite diante da vontade de ir dormir e uma cerimônia do chá na arte zen.

A experiência do sensível, ou estética, pode estar neste envolvimento e nesta impossibilidade de separação entre o apreciador e o apreciado, como, por exemplo, no ato de contemplar uma pintura nos seus mais diversos detalhes, uma paisagem em sua infinitude, uma dança em seus mais delicados e sinuosos movimentos.

Assim a experiência estética é eminentemente corporal, manifesta-se e toma sentido no corpo, na identificação recíproca com os objetos, com outros seres humanos e com a natureza

da qual o próprio homem é constituído e constituinte. É a partir da reversibilidade entre corpo e mundo que emerge em Merleau-Ponty (1999) a possibilidade de um *Logos* do mundo sensível ou, poderíamos dizer, um *Logos* estético (NÓBREGA, 1999), como uma compreensão do conhecimento que não se reduza ao objetivismo ou ao subjetivismo, a uma racionalidade destituída de sensibilidade, como se tornou predominante no pensamento racionalista ocidental.

O *Logos* do mundo sensível é anterior ao entendimento racionalista, basta nos lembrarmos das descrições das danças primitivas, nas quais a dicotomia homem e natureza inexistente. Ao contrário, a dança exprime sua mais intensa relação, na qual o homem está inteiramente presente no gesto de celebrar, de participar dos momentos de sua existência, seja na morte, na colheita, nos casamentos ou na guerra. Aqui a dança se confunde com a própria existência, pois é ao mesmo tempo expressão e criação desta (GARAUDY, 1980). Quando nos reportamos às danças primitivas, não estamos evidenciando a dança de um tempo quase inimaginável, como as descrições das danças de um período Paleolítico, por exemplo, mas manifestações tão próximas quanto despercebidas por nós, como a experiência estética da dança dos índios brasileiros relatada por um jornalista, quando participante do 1º Festival de Dança e Cultura Indígena em 1999:

À noite, por várias vezes, pude ver os maxacali – únicos que não falavam português – cantando e dançando à beira do fogo, sozinhos ou em grupos, demonstrando que os ritos fazem parte de sua rotina. [...]

Paro ao lado da fogueira, onde os maxacali aquecem-se e cantam. Observo durante algum tempo, até que um deles, sem nenhuma razão aparente, levanta-se e começa a dançar. De repente pára e se senta. Um minuto depois, outro levanta-se e mais outro. Cantam e dançam juntos e voltam a se sentar.

Percebo, naquele instante, que danças e cantos são, mais que ritos mecânicos, manifestações viscerais de celebração e vida, tão necessárias como comer e respirar. [...] Ser índio

é comungar com a vida e com uma divindade que não está apartada do indivíduo. Ao contrário do homem branco, que procura compreender o todo pela análise das partes, o índio parece intuir o universo pela sua própria totalidade, pela sua natureza intrinsecamente paradoxal, aceitando e harmonizando-se com a dualidade da existência (PESSOA, 1999, p. 69).

Aqui podemos perceber o sentido estético que se confunde com a própria vida. No dizer de Guattari (1998), trata-se de um paradigma protoestético, no qual a esfera estética não se distingue das outras esferas da existência. Tal situação, característica de sociedades arcaicas, não deve, na visão do autor, ser relacionada a etapas históricas particulares, também estão presentes na primeira infância, na loucura, na paixão amorosa e na criação artística.

No que se refere ao sentido do novo paradigma estético, tem-se por sua vez a estetização dos múltiplos universos de valor e da intensificação dos processos de criação. Como já mencionamos anteriormente, para Guattari (1998), o estético hoje se encontra transversalizado na existência e pode nos permitir, inclusive, a extração de sentidos nas mais diversas manifestações culturais em que o significado existencial parece estar diluído pela aproximação de uma mídia que visa essencialmente ao consumo. É uma situação paradoxal, pois a estética utilizada para o atendimento dos objetivos consumistas pela mídia é a mesma que incita a propagação de novos eixos de valores, tendo o sensível como referência.

A dimensão estética, trazida por Guattari (1998), está atrelada à vida no planeta, à possibilidade de uma “mutação das mentalidades”, de uma nova “arte de viver em sociedade”, ou seja, da criação de subjetividades emergentes, polifônicas e coletivas, capazes de criar novas relações com o mundo, menos reducionistas e deterministas, mas abertas à realidade heterogênea e multirreferencial em que vivemos hoje. Poderíamos dizer que se trata de uma nova ecologia fundada na criação de novas relações entre os seres humanos e o mundo, estas provindas

de uma desconstrução de valores e códigos universalizados para “uma recomposição, uma recriação, um enriquecimento do mundo” (GUATTARI, 1998, p. 115). A experiência estética é marcada pela transversalidade entre o sujeito e o objeto, o material e o incorporeal, o antes e o depois; não é possível pensá-la como interioridade e exterioridade, mas como uma situação complexa dada imediatamente por uma espécie de “contaminação afetiva”, um arrebatamento capaz de levar o ser humano a territórios ainda não percorridos, de torná-lo instantaneamente diferente do momento anterior.

Assim, participar da criação do objeto estético é também criar a si mesmo, é poder retornar sempre a um começo repleto de horizontes ilimitados e poder apreender a simbiose entre vários fenômenos da existência. É nesse sentido que Guattari (1998) afirma a necessidade de evocar uma ontologia fractal. A experiência estética é irremediavelmente gestada por um ser indiviso que se transfigura na própria criação, confundindo-se com o criador, como já nos dizia Merleau-Ponty (1980a), ao comentar sobre o mundo de Cézanne.

A vivência estética na contemporaneidade parece estar atrelada a uma nova forma de convivência diante da realidade polissêmica que vivemos, uma criação de novos sentidos e de uma possível originalidade frente às condutas morais historicamente tidas como referências absolutas.

Nesse contexto, torna-se necessário distinguir os preceitos morais da diversidade de possibilidades e necessidades de se conduzir frente a esses, acreditando ser possível gerar formas de agir conforme as regras sociais, sem que a capacidade do homem de se reconhecer como sujeito de sua própria ação esteja excluída (FOUCAULT, 1998). Nessas formas de agir, está a busca de transitar pelos códigos sociais a partir de uma forma estética de vivê-los, da criação de um estilo próprio em que imbricam-se o individual e o coletivo. Aqui, ressalta-se o surgimento de certa problematização frente à realidade vivida,

advinda das “práticas de si”, cujos sentidos são compartilhados e gerados socialmente:

Deve-se entender, com isso, práticas refletidas e voluntárias, através das quais os homens não somente se fixam a regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer da sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo (FOUCAULT, 1998, p. 15).

Aqui se delineia uma “estética da existência”, fundada não exclusivamente numa moral centrada de forma absoluta nos códigos sociais, mas numa moral orientada para uma ética:

[...] pode-se muito bem conceber morais cujo elemento forte e dinâmico deve ser procurado do lado das formas de subjetivação e das práticas de si [...] a ênfase é dada, então, às formas das relações consigo, aos procedimentos e às técnicas pelas quais são elaboradas, aos exercícios pelos quais o próprio sujeito se dá como objeto a conhecer, e às práticas que permitem transformar seu próprio modo de ser (FOUCAULT, 1998, p. 30).

Na expressão “ética da estética”, também percebemos a possibilidade de vislumbrar uma nova convivência social permeada pelo modo estético de viver o cotidiano. Fazendo uso dessa expressão, Maffesoli (1996) acredita estar tratando de uma visão ampliada da estética, na qual estão incorporados o lúdico, o imaginário, o sonho e, de modo geral, o sensível, capazes de ampliar o domínio do belo para além das obras de arte consagradas historicamente e de recusar a exacerbada intelectualização a que estamos expostos. A ética da estética apresenta “uma nova lógica do estar junto”, um sentido de agregação pela possibilidade de compartilhar emoções, de “experimentar junto”. Apresenta-se aqui o retorno ao vivido, à aparência, ao banal, ao orgânico, ao doméstico, ao hedonismo da vida cotidiana, todos ancorados na possibilidade de criação de uma nova socialidade.

A experiência estética, portanto, é tanto imprescindível quanto indissociável do viver contemporâneo. Imprescindível por se tratar de uma vivência possibilitadora da descoberta de nossa condição humana indivisível e multifacetada, frente às visões deterministas e dicotômicas que instauraram suas fórmulas de felicidade durante os últimos séculos e a partir das quais nos arriscamos ingenuamente a acreditar numa visão antropocêntrica do mundo e fragmentadora do corpo. Indissociável, pois, mesmo repudiada ou pensando se fazer resguardada a poucos eleitos durante vários momentos da história do ocidente, a experiência estética não sucumbiu ao racionalismo e hoje ressurge como uma dimensão imbricada na vida cotidiana. Cabe a nós o livre-arbítrio de vivê-la em sua plenitude e compreendê-la como condição humana emancipadora e reconciliadora do homem com o mundo, como uma possibilidade de desvelamento da corporeidade. É nesse sentido que compreendemos corporeidade e estética como conceitos capazes de estabelecer um diálogo inevitável, pois tratam de realidades transversais a partir de uma relação de complementaridade e recursividade. A experiência estética desvela a corporeidade e essa, por sua vez, desvela a vivência estética. Ambos se remetem à vida, à complexidade do ser humano enovelado na complexidade do mundo.

A relação entre esses dois conceitos, apesar de ser tão antiga quanto o homem, merece destaque hoje no meio acadêmico, trazendo novas referências teóricas para a educação. Neste contexto, ressaltamos a compreensão da sensibilidade estética como um núcleo interpretativo possível para a configuração de uma teoria da corporeidade. “A noção de corporeidade trata das potencialidades do corpo, designando-o em sua auto-organização criativa plena de possibilidades que, talvez, só a natureza estética em seu aspecto sensível, que une vivência e conceito, possa expressar com plenitude” (NÓBREGA, 1999, p. 28).

Retomando o contexto da dança, podemos perceber que a dança contemporânea também reflete de forma significativa a imensa riqueza de possibilidades do corpo na vivência estética. Buscando romper com o excesso de formalismo técnico, ela transita pela pluralidade e heterogeneidade dos corpos; pelo diálogo entre o real e o virtual; pelo rompimento com os valores estéticos tradicionais de proporção, medida e equilíbrio; pela quebra dos papéis convencionais atribuídos ao homem e à mulher e pela multiplicidade de pontos de vista. Estranheza e perplexidade são sentimentos que podem brotar do contato com essa concepção de dança. Falamos aqui de uma estranheza e de uma perplexidade estimulantes, que incitam a novidade e desafiam o desconhecido. A busca incessante pelo não realizado, pelo acaso e pela hibridez de corpos e técnicas torna-se uma constante na dança contemporânea. Numa mesma coreografia, é possível estabelecer diálogos corporais entre dançarinos de *hip-hop*, bailarinas clássicas, ginastas e capoeiristas. Os muitos estilos e formas de dançar se hibridizam. O movimento dos corpos reais se confunde com o movimento dos corpos virtualizados pelos recursos multimidiáticos. Dança, corpo e vivência estética se confundem, complementam-se, comungam suas imprevisibilidades, suas incertezas e suas maleabilidades em uma época em que a novidade, mesmo que indesejada, não pode ser evitada (ROBATTO, 2000).

Compreender a experiência estética do corpo que dança e vivê-la plenamente é, portanto, poder abrir novos caminhos para a compreensão não fragmentada da existência humana, levando à Educação uma concepção de ser humano que possa transcender a visão dicotomizada ainda predominante.

No desvelar da experiência estética, encontramos a corporeidade como fundamento básico, primeira forma de comunicação e conhecimento advindo das experiências sensíveis do vivido. “Toda aprendizagem tem uma inscrição corporal” (ASSMANN, 1996, p. 47). Assim, o corpo precisa ser despertado para que o desejo, o prazer, a ludicidade permitam um conhecer,

ou uma aprendizagem, que não se confunda com adestramento, mas que tenha um sentido existencial.

É nesta abertura de diálogo entre corporeidade e estética, que compreendemos que *dança é educação*, uma educação gerada pelo abraço que envolve as múltiplas dialogias e complexidades do viver.

Terceiro movimento

Dança é educação



Vida/ Grupo de Dança da ETFRN.
Coreografia: Karenine Porpino
Foto: Natércio Holanda, 1995.

O abraço, como expressão do corpo dançante, nos remete a momentos anteriores de nossa experiência pedagógica³, quando o ensino da dança nos fez pensá-lo como uma necessidade essencial e latente para os alunos como forma de despertar um dançar que pudesse fazer emergir o entusiasmo pela vida ao invés da monotonia da repetição de passos de uma técnica específica. *Andara* foi o nome pensado para denominar esse desejo do abraço a ser expresso em movimento dançante. *Andara*, termo tupi-guarani, que significa, abraçar para dançar.

Tomando o termo *Andara*, descobrimos também que o ato de abraçar exigia certa disponibilidade corporal, um desejo de partilhar, para muitos, até mesmo uma boa dose de coragem para a entrega ao outro. Como conseguir este despojamento? Pela própria dança, pois o dançar se mostrava mobilizador, incitava o contato, era contagiante. Pensamos então em encontrar um termo que traduzisse a relação inversa, dançar para abraçar.

Tais reflexões, vividas e restritas inicialmente ao contexto de uma sala de aula, viriam a se constituir o alicerce para as criações coreográficas no Grupo de Dança da ETFRN⁴, em especial do trabalho denominado “Vida”, no qual, o gesto de abraçar tornou-se significativo para traduzir este desejo de expressar a própria existência, em sua possibilidade de viver a polissemia do próprio corpo na relação recíproca com o outro.

Hoje, percebemos que abraço e dança expressam algo em comum, trocam sentidos, revestem-se de significados transversais. Significados estes, expressos no corpo mobilizado para o compartilhar de seu desejo de contato, seja na dança que mobiliza para o abraço ou no abraço que mobiliza para a dança.

3 Refiro-me aqui ao trabalho com a dança desenvolvido no Colégio Nossa Senhora das Neves, instituição particular de ensino em Natal, na qual fui professora durante o período de 1986 a 1993.

4 Escola Técnica Federal do RN (atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN – IFRN), onde atuei como docente no período de 1994 a 1998.

Descobrimos, oportunamente, o sentido metafórico do abraçar, comentado por Almeida (2000a), ao fazer alusão à expressão moriniana do abraço para se referir ao pensamento complexo. Nesta perspectiva, o abraço é capaz de abranger, acolher e rejunta valores predominantemente entendidos como excludentes. O abraço como metáfora pode ser compreendido como expressão de uma estética de vida, de um acolhimento à realidade complexa do ser humano e seu entorno.

Consideraremos, portanto, o sentido metafórico do abraçar moriniano e nossas experiências vividas, para iniciar uma reflexão que pretende reconhecer que *dança é educação*, em sua possibilidade de incitar o abraço e, ao mesmo tempo, emergir deste como experiência estética desveladora da corporeidade. A partir desta, a religação de valores historicamente dicotomizados e pensados como inconciliáveis torna-se, não somente possível, mas um acontecimento entusiasmante.

Considerando o contexto contemporâneo, o abraço, tanto o ato quanto a ideia, tomando aqui uma ressalva de Almeida (2000a), faz-se imprescindível para que possamos vislumbrar uma educação que realmente atenda às necessidades éticas de um novo milênio, que se caracteriza, dentre outras situações, pela necessidade de um saber lidar criativamente e criticamente com a diversidade e a simultaneidade de informações a que somos expostos diariamente. Neste contexto, uma atitude ético-estética poderá ser pensada como capaz de acolher essa diversidade de saberes, de modo que a identificação com alguns pontos de vista específicos não seja confundida com a necessidade de negar ou estigmatizar outros.

Ao afirmarmos que *dança é educação*, evidentemente não estamos nos referindo a qualquer dança e a qualquer educação, mas a um dançar e a um educar envolvidos pela dimensão estética do existir, imbuídos do sentido metafórico e existencial do abraço, tomados anteriormente, que em muito dialoga com os conceitos já explicitados de Estética e Corporeidade.

Partiremos de uma concepção fenomenológica que compreende a educação como aprendizagem da cultura (REZENDE, 1990). Nesta, a aprendizagem não parte de qualquer entendimento sobre o aprender, mas trata-se de um aprender significativo, que articula, cria e recria sentidos nas diversas relações semânticas da existência. A educação, portanto, é essencialmente a busca do sentido compartilhado e tecido em conjunto pelos homens, que pode ser percebido e criado por cada homem individualmente, mas, ao mesmo tempo, traz consigo a cultura de onde emerge.

A educação como aprendizagem da cultura nos faz pensar em um educar que transita necessariamente pelo passado, na criação do presente e na formação de novas perspectivas para o futuro. Como Freire (1978) já comentara, não há dicotomia entre se apropriar do conhecimento já existente e criar novos conhecimentos; tais processos são simultâneos, intersignificam-se. Não se aprende do nada, nem tampouco para o nada; passado, presente e futuro se imbricam. A aprendizagem da cultura é a apropriação do sentido da existência, mas essa apropriação é ao mesmo tempo criação nova e perspectivas de múltiplas recriações dessa mesma cultura.

A criação e a descoberta do sentido na aprendizagem fazem da educação um fenômeno humano, que se manifesta quando o homem passa a estabelecer relações significativas na existência, criando seu modo de posicionar-se frente à realidade do mundo. Portanto, a aprendizagem significativa é interpretativa, sua ação permite “descobrir em que sentido(s) há sentido(s) [...]” (REZENDE, 1990, p. 53). Inclui um trabalho não só de aprender a pensar, mas também de um aprender a sentir. “[...] há na educação todo um trabalho de educar os sentidos e a partir deles: aprende-se a ouvir, a ver, a cheirar, a degustar, a sentir, como se aprende também a lidar com a imaginação” (REZENDE, 1990, p. 52). Pensaremos tal peculiaridade como imprescindível às nossas reflexões acerca do corpo e da experiência estética no contexto da dança.

Reportando-nos a Merleau-Ponty, em *O olho e o Espírito*, assim como o autor nos propõe, concordamos terem os artistas um importante papel no que se refere a esta necessária educação dos sentidos no mundo em que vivemos. Maurice Béjart, Pina Baush, Willian Forsythe, Ushio Amagatsu, dentre tantos outros artistas da dança, como Isadora, permitem-nos transitar pelo inusitado, pelo sensível, pelo instigante, trazendo-nos a possibilidade da criação de sentidos a partir do sentido criado em suas obras.

Pensaremos nas criações dos artistas da dança como “redemoinhos” que, de tempos em tempos, propõem novas formas de criar, de perceber, de ver o mundo. Tomamos o termo “redemoinhos” do educador brasileiro Hugo Assmann, que o utilizou para metaforizar a realidade das viragens científicas que trazem novos ventos e modificam o ar das certezas educacionais, não se esquecendo, porém, de evidenciar que tais mudanças também se fazem no cenário da arte (ASSMANN, 1998). Imaginemos a passagem de um redemoinho. O vento que tudo percorre de forma inesperada pode ser torturante, causar desconfortos, desconstruir o que foi construído, mas a sua passagem significa também a necessidade de reconstrução, de aproveitamento daquilo que não foi levado pelo vento e de instauração de uma nova energia para fazer ressurgir de outras formas o que foi destruído.

Assim como nos redemoinhos reais, as produções artísticas do dançar inquietam, desconstroem, transgridem o construído, mas também podem fazer surgir novas formas de pensar, novas atitudes e novas formas de ver, ora aproveitando, ora rejeitando ações anteriores. Tomando a expressão usada por Saporta (1999), “a dança se dá a ver”, ou seja, “só é perceptível pelo olhar”. É a partir do olhar, do emocionar pela apreciação, que a dança é capaz de produzir descondicionamentos do modo cotidiano de ver do espectador. “Para tanto, a coreógrafa acredita ser necessário e possível a criação de certa ‘vertigem do olhar’” capaz de levar o público a uma dimensão utópica, “um não

lugar”, ou seja, uma dimensão estética, a partir da qual é possível transformar em estado de felicidade o mais penoso sofrimento, “Um mundo utópico onde a própria infelicidade é recuperada pelo gosto de viver, através do gosto pela vida” (SAPORTA, 1999, p. 39-40). A autora acredita ser esta a função do artista: ser barqueiro capaz de levar o público a esse estado de sonho, imaginação e utopia, para nós, sinônimo da vivência estética.

Compreendemos que a busca por realizar tal tarefa faz surgir situações desveladoras de um educar que não se traduz pela transmissão linear de conhecimentos, mas pela criação de novos e instigantes ambientes de aprendizagem. Concordamos com Marques (1999) no sentido de acreditar que os processos de criação artística podem ser compreendidos também como processos educacionais.

Em várias situações na dança, podemos vislumbrar um aprender que transgride a linearidade, a certeza e a previsibilidade como realidades onipotentes. Talvez um dos mais expressivos exemplos dessa atitude de transgressão, hoje, esteja presente na dança-teatro da alemã Pina Bausch. Podemos pensar a figura de Pina Bausch, no contexto ocidental, como uma nova Isadora, se considerarmos esse aspecto da transgressão. Assim como sua antecessora, inaugurando um novo século, Pina Bausch nos apresenta um trabalho que pode ser considerado como inusitado, dentre tantas inovações e experimentações excêntricas da dança contemporânea. Entretanto, não parte da negação das produções anteriores, como partira Isadora com relação ao balé, mas propõe uma nova concepção de movimento, que no contexto de um novo século é possível absorver diversas referências do dançar que se comunicam, se hibridizam, recebem novos significados. Essas referências não são negadas, mas ampliadas, modificadas, transmutadas, transformadas em uma nova produção.

Com o intuito de explorar teórica e esteticamente a repetição e transformação nos trabalhos dessa coreógrafa,

Fernandes (2000) nos permite entrar em contato com ricas possibilidades de um processo criativo da dança que extrapola convenções, que traz à tona a abertura para o novo, para o descontínuo e para o imprevisível. Pina Baush questionou os bailarinos, fazendo surgir improvisações que podiam ser escolhidas ou não para o produto final coreográfico. Insistia na repetição exaustiva de certos trechos criados na busca de revelar novos sentidos para o movimento, descontextualizava certos gestos, colocando-os em situações completamente diferentes para as quais foram criados, propunha o intercâmbio de improvisações entre os bailarinos e transformava os elementos criados, inserindo novos elementos de sua autoria.

A criação coreográfica passava por situações diversas, abarcando, simultaneamente, a imprevisibilidade das criações dos bailarinos e a sensibilidade da composição do coreógrafo. Utilizava a repetição não só como método de aprendizado técnico ou instrumento formal de composição coreográfica, mas também como elemento que possibilitava o desarranjo, a desconstrução de gestos técnicos ou a inversão de sentidos de determinadas situações de vida cotidiana.

O processo de criação coreográfica de Pina Baush, no Wuppertal Dança-Teatro, é mostrado por Fernandes (2000) como um processo em constante mutação. A obra é criada e recriada incessantemente, mesmo após sua estreia. Do trágico para a comédia e da comédia para o trágico, a produção baushiana transita de uma forma não linear e reflexiva por realidades contraditórias, rompe com padrões da estética clássica, ao mesmo tempo em que propõe uma reconstrução do processo de vida dos bailarinos a partir de desconstruções de gestos cotidianos, que ganham uma função estética e instigam uma reflexão profunda acerca dos preconceitos e histórias pessoais daqueles que apreciam a obra. Aqui podemos nos referir a um fenômeno educacional que indistintamente é compartilhado pelo público, pelos bailarinos e pelo coreógrafo, ou seja, aqueles que participam do processo de criação.

Nas imagens dos trabalhos de Pina Baush, podemos perceber a excentricidade das cenas que abordam situações inesperadas e conflituosas, permitindo um questionar, uma criação de novas percepções e novos olhares. Tomemos o exemplo de Pina Bausch para iniciarmos uma reflexão que pretende desvelar em várias situações da dança na contemporaneidade alguns caminhos que nos permitam compreendê-la como educação, no sentido metaforizado pelo abraço.

Semelhante à Pina Baush, podemos encontrar muitos outros exemplos na dança, a partir dos quais é possível reconhecer atitudes que transgridem com algumas dicotomias incrustradas em nossa educação. Também nos trabalhos de Willian Forsythe, coreógrafo contemporâneo, podemos observar um processo de criação que não se prende a atitudes meticulosamente planejadas, mas que se deixa levar pelas improvisações. A criação exige certa abertura para o acaso. É preciso espaço para que novas ideias sejam exploradas, é preciso que o coreógrafo esteja aberto para o sentido criado também pelo bailarino. Em entrevista ao canal televisivo Bravo Brasil, Willian Forsythe comenta, com bastante simplicidade, que nem sempre é possível chegar aos bailarinos com o movimento previamente criado. Questioná-los, buscar suas contribuições no processo de criação tem-se tornado parte imprescindível do coreografar. Esta abertura para o diálogo, para o novo e para o não previsível também faz com que a coreografia seja apenas uma possibilidade da criação, dentre tantas outras possíveis. “Legal, acho que há milhões de maneiras de fazer isso [...] esta é apenas uma. Acho que [...] mesmo a minha única maneira, não é única, há várias inteiramente dependentes da dinâmica”, assim declara Forsythe, ao comentar sobre uma de suas criações.

Tomando os exemplos comentados acima, dentre tantos outros na atualidade, é interessante observar que o processo criador na dança, mesmo podendo romper com a linearidade do aprender, não se faz sem que seja necessário um vocabulário específico para que os gestos, dos mais simples aos mais

complexos, sejam tecnicamente estruturados com o objetivo de ganharem uma dimensão estética. Pensar tais experiências da dança como expressão espontânea de sentimentos, por exemplo, pode gerar equívocos, na medida em que a espontaneidade expressiva pode ser confundida com a não necessidade de um aprendizado desta forma de expressar.

A preocupação baushiana em mostrar que a dança não se resume à expressão da espontaneidade (FERNANDES, 2000), apesar de exigir uma espontaneidade do gesto técnico do bailarino no palco, remete-nos a importantes reflexões sobre a educação. Nessa perspectiva, abre-se a oportunidade de gerar conhecimento, não restrita a uma atitude instrutiva que parte de fora do ser humano, mas que simultaneamente não descarta algumas possibilidades de instrução quando necessárias ao processo de aprender.

A dança, assim como múltiplas outras manifestações da cultura, exige um aprendizado, a aquisição de uma técnica (ou técnicas) para sua realização. Portanto, o treinamento, a repetição, o desenvolvimento técnico são imprescindíveis para que o dançar ocorra como expressão do novo, do estético. Obviamente, aqui, não estamos nos referindo a um aprendizado que requeira uma atitude tecnicista ou autoritária, mas à necessidade de um aprendizado de um modo de fazer, que na dança pode ser traduzido como um modo de fazer poético.

O conceito de técnicas corporais de Marcel Mauss em muito pode nos auxiliar a perceber a técnica como algo imprescindível à vida em sociedade, ao aprendizado de uma forma de fazer compartilhada, que difere de cultura para cultura. Assim o autor descreve as técnicas corporais: “[...] as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos” (MAUSS, 1974, p. 211). Este conceito nos faz compreender a técnica como produto da cultura, mostrando-nos que o que parece por vezes ser um ato natural é na realidade um fato histórico, culturalmente criado e vivido.

O aprendizado das técnicas corporais, portanto, não se resume a uma cópia descontextualizada, mas implica um educar que se sobrepõe e vai muito mais além que um simples imitar, apesar de não prescindir deste (MAUSS, 1974).

No que se refere à dança, poderíamos considerar como técnicas, não somente aquelas sistematizadas ou codificadas para o ensino formal, como as técnicas do Ballet Clássico ou da Dança Moderna, mas os diversos modos de fazer, de dançar, que, veiculados pela tradição, renovam-se de geração a geração, levando consigo o desenvolvimento de uma “destreza”, certa habilidade ou adaptabilidade para determinada ação, que se traduz num ato educativo.

Podemos nos lembrar, neste contexto, de diversas danças populares que podem ser pensadas como significativos ambientes educacionais em que o aprendizado se dá na informalidade das atitudes repassadas de pai para filho, e nas quais a tradicionalidade das criações convive simultaneamente com o dinamismo de suas inevitáveis recriações no presente.

Referendando-se no conceito de técnicas corporais de Mauss, Barba e Savarese (1995) especificam as técnicas corporais em situações próprias de representação, como no teatro, na dança ou na mímica, e as denominam de técnicas extracotidianas. A antropologia teatral, proposta por Barba, pretende estudar estas “técnicas extracotidianas” do corpo, considerando-as a partir de princípios que são diferentes daqueles usados na vida diária. Assim, é possível distinguir as técnicas cotidianas das “técnicas extracotidianas”, como na cultura indiana, que especifica a expressão *lokadharmi*, para o comportamento da vida cotidiana, e *natyadharmi*, para o comportamento na dança (BARBA; SAVARESE, 1995). Porém, apesar de distintas, há uma relação de tensão entre ambas. As “técnicas extracotidianas” tentam romper com os condicionamentos corporais impostos pelas técnicas cotidianas, o que nos põe inevitavelmente a refletir sobre o corpo e a possibilidade de criação de novos sentidos a partir da experiência estética do dançar.

O princípio de oposição, ou essa tensão entre forças opostas, descrito por Barba e Savarese (1995), remete-nos a várias situações a partir das quais podemos retomar o aprendizado da dança como fenômeno que se dá a partir do diálogo entre termos aparentemente excludentes.

Um dos paradoxos acerca das questões do aprendizado da dança diz respeito à relação entre o concreto e o abstrato. Barba e Savarese (1995) comentam que a maioria dos artistas ocidentais tentam partir do abstrato para o concreto nas suas criações, ou seja, parte-se de algo que se deseja expressar para que posteriormente seja buscada uma técnica para tal. Tais autores interpretam essa atitude como uma “crença absurda” e utilizam-se da metáfora da ikebana japonesa para mostrar que é preciso inicialmente submeter-se ao aprendizado da técnica, para que seja possível romper com os condicionamentos diários e para que se possa conseguir a precisão e a qualidade do movimento e expressão dos significados abstratos.

O paradoxo entre o abstrato e o concreto abre reflexões sobre a forma e o sentimento na dança. Em nossa cultura, somos geralmente levados a entender a forma como os movimentos que constituem a dança e o sentimento como a expressão que lhe dá sentido. Costumeiramente incompatibilizamos forma e sentimento, como se a expressão se referisse somente às emoções, e a forma significasse a ausência desta (KATZ, 1994).

Apesar disso, compreendemos que para a dança ser entendida não só como obra de arte, mas como manifestação dinâmica e significativa para uma cultura, a forma e o sentido não podem estar separados. Sentimento e forma podem ser entendidos a partir de um sentido existencial, de uma relação dialógica, ou seja, um não pode ser entendido fora da relação com a outra, pois formam um todo que se transforma em dança. Como no dizer de Matisse (apud GEERTZ, 1997, p. 145): “Não consigo distinguir entre o sentimento que tenho pela vida e minha forma de expressá-lo”.

Tomando um exemplo na dança, não poderíamos entender os movimentos da morte do cisne sem a interpretação da boa bailarina, ou do sentimento da bailarina sem a forma coreográfica do cisne para expressá-lo. Portanto, entendemos que não há dança sem sentimento, assim como não há dança sem forma. A dança é um ir e vir de formas impregnadas de sentidos e sentidos impregnados de formas que são recriados a cada momento de sua realização. Essa recriação é ao mesmo tempo única e coletiva, pois cada ser humano a recria a partir de suas próprias experiências estéticas, mas tais vivências só podem ser entendidas a partir da cultura que lhe dá sentido.

Nesse mesmo caminho, compreendemos ser também necessário que se perceba essa relação dialógica entre o abstrato e o concreto no que se refere ao processo de criação na dança, visto que pensar na técnica pela técnica, destituída de sentidos para quem executa, ou o sentimento destituído de uma técnica para lhe dar expressão, implicaria dois reducionismos, bem como a impossibilidade de compreensão da experiência estética do dançar mediada paradoxalmente pela concretude e abstração das formas expressivas.

A dança, apesar de ser também expressão de sentimentos, não pode se resumir a tal fenômeno fora do contexto em que ocorre, ou fora das formas de expressão criadas pelo homem, haja vista que a dança é manifestação da cultura, é conhecimento e forma de comunicação a ser aprendida a partir das várias linguagens corporais criadas e vividas pela humanidade.

Para dançar, é necessário o aprendizado de um código, porém um código de linguagem que vai além do verbal. O corpo que dança não prescinde da linguagem verbal, porque está imerso numa cultura verbalizante, mas, ao mesmo tempo, extrapola o puramente verbal por se constituir numa forma de comunicar que não inclui necessariamente a verbalização. “Efetivamente, apesar da estética e a representação estarem intimamente ligadas, continua a existir na representação este

movimento de regresso ao mundo dos sentidos, para além dos limites da comunicação verbal cotidiana”, reflete Saporta (1999, p. 36).

A comunicação na dança é primeiramente corporal, antes de qualquer verbalização, como na percepção de Duvignaud (1983), ao descrever situações das danças do mar no Nordeste brasileiro, inseridas em um contexto em que a festa é percebida como transgressão:

A comunicação, nesses momentos, não é mais feita por palavras ou por vocabulários habituais; o intercâmbio é mudo, gesticulado, com sinais imperceptíveis. Esta comunicação silenciosa é tão poderosa que um dos participantes nos disse que vem, todos os anos, “porque se sente dominado por um movimento invisível e experimenta o seu desenvolvimento através de tais movimentos que as palavras não dão ideia”. [...] esta festa certamente realiza o engrandecimento das comunicações não verbalizadas, das relações humanas entre os seres vivos, relações que, na vida ordinária, confinam-se a relacionamentos de trabalho ou ao exercício de papéis familiares ou políticos (DUVIGNAUD, 1983, p. 76).

O comunicar, na dança, é estabelecido pelos corpos dançantes e pelos corpos que apreciam o dançar. Na dança contemporânea ocidental, essa comunicação torna-se cada vez mais diversificada e polissêmica, fazendo-nos perceber que ao corpo dançante está sendo dada a oportunidade de transitar fluentemente por uma multiplicidade de referências de movimentos e formas. Portanto, o corpo que dança não é somente o dos maneirismos da bailarina clássica, o do expressionismo da dançarina moderna, nem o da descontração e do despojamento das danças populares, mas também toda essa multiplicidade de corpos em um único corpo multirreferencial. O corpo que aprecia, por sua vez, não é corpo passivo, mas participativo.

A dança contemporânea parece, hoje, exacerbar a necessidade bejartiana da criação de um vocabulário gestual que inclua indistintamente múltiplas referências do dançar. “Béjart

exige de seus bailarinos não apenas a disciplina rigorosa da dança clássica, mas também a flexibilidade e a expressividade do tronco, dos braços, das mãos que fazem a grandeza da dança hindu, o caráter hierático do *nô* japonês, os ritmos sincopados do jazz, os *zapateados* da dança espanhola e até mesmo as torções do twist, de que gosta pelo seu aspecto animal [...]" (GARAUDY, 1980).

Estando presente nos palcos, nos terreiros, na mídia, nos cultos religiosos, nas ruas, nos salões ou na escola, a dança traz consigo múltiplas narrativas expressas nas diversas possibilidades de vivência estética do corpo em movimento. Sendo compreendida como arte, folclore, lazer ou religião, a dança se manifesta não apenas pela codificação de movimentos específicos, como também pela sua capacidade de gerar novas criações, mesmo a partir de expressões antigas, e de transpor situações aparentemente imutáveis pelo seu apelo criador. O palco, o terreiro, a rua, a televisão, a escola e outros muitos espaços nos quais a dança acontece podem estabelecer diálogos, ou melhor, podem se hibridizar na contemporaneidade, principalmente se considerarmos a dimensão estética que hoje se transversaliza na vida cotidiana (BAUDRILLARD, 1992; MAFFESOLI, 1996).

As manifestações da dança popular sobem aos palcos tradicionais e são recriadas a partir de objetivos da dança teatral, a exemplo de grupos como o Ballet Folclórico da Bahia ou o Ballet Popular do Recife, dentre tantos outros grupos brasileiros como o Grupo Parafolclórico da UFRN, do qual participamos com o desenvolvimento de um trabalho de projeção artística da cultura popular.

Por outro lado, as danças cênicas ou teatrais descem da altivez de seus palcos tradicionais para os palcos populares, como é o caso do Ballet Stagium, no Brasil, que desde a década de 70 vem tornando acessíveis as suas produções artísticas em palcos alternativos como terra batida, palanques, ruas e quadras de ginásios (OTERO, 1999).

Há dança na televisão, nos comícios, nos bares, nos consultórios terapêuticos, nos shopping centers e até nas igrejas católicas, onde a dança parecia ter sido esquecida.

O caráter polissêmico e multireferencial da dança na contemporaneidade parece não se adequar às muitas classificações atribuídas às diversas manifestações da dança no ocidente. No espaço plural contemporâneo, os muitos dançares se confundem, tornam-se simbióticos, fazendo com que o desejo de classificar, de separar, de dividir as manifestações dançantes seja cada vez mais difícil. Na dança contemporânea, esse fato torna-se explícito.

No espetáculo *Paradis*, do coreógrafo José Montalvo, apresentado no Brasil em 1999, por exemplo, a relação entre elementos da cultura de rua (*hip-hop*) e a tradição clássica, presentes numa mesma cena, rompe com padrões outrora exigidos pela dança teatral da preservação de um estilo de dança específico para a criação da realidade cênica e de corpos específicos para a adequação a tais padrões (PONZIO, 1999b).

No Brasil, a cultura *hip-hop* tem sido evocada como fonte de renovação artística, sendo, inclusive, abordada em espetáculos do Grupo Corpo e Ballet Stagium, em suas possibilidades de permitir uma ampliação do arsenal de referências corporais para o movimento do bailarino (PONZIO, 2001).

Porém, tal perspectiva contemporânea não se restringe apenas a juntar manifestações dançantes aparentemente inconciliáveis, mas também hibridizá-las numa realidade totalmente nova, a exemplo do Grupo Corpo, que assume a opção por associar o vocabulário de gestos cotidianos ou expressões de danças populares à técnica do balé, como possibilidade de criação de uma linguagem corporal autêntica (PONZIO, 1997). No que se refere à simbiose de técnicas de danças tradicionais com as expressões cotidianas, o mesmo acontece na Companhia de Déborah Colker, reconhecida como uma das mais promissoras do país, em especial no seu espetáculo, *Casa* (PONZIO, 1999a).

A hibridez de técnicas e estilos dão ao corpo uma possibilidade ilimitada de expressão da sua essência polissêmica, o que nos permite fazer relação também com um aprendizado que necessariamente inclui o diálogo entre uma diversidade de referências do movimento.

Ainda nos referindo ao corpo, o termo “corpo decidido” também nos faz refletir sobre o aprendizado da dança como um fenômeno que possibilita a reconciliação de aspectos historicamente entendidos como excludentes. O “corpo decidido”, referido por Barba e Savarese (1995), é aquele que se mostra preparado para romper, “cortar-se fora” das regras das práticas cotidianas, mas que, ao mesmo tempo, depende de outras regras necessárias à representação. Ao mesmo tempo em que rompe com as regras, não pode trabalhar sem que outras sejam criadas a partir da recriação das regras quebradas. O aprendizado da dança torna-se construção e desconstrução simultaneamente.

Assim é na dança *butoh* japonesa. É preciso desconstruir os estereótipos corporais para que o bailarino esteja apto a construir sua dança. “Suponhamos que o homem rejeite todos os movimentos rotineiros impressos no seu corpo. Sem dúvida terá dificuldades de se manter sobre as pernas. Entretanto, precisará levantar-se e, depois, manter-se de pé. É dessa forma que seu corpo poderá descobrir possibilidades novas. E assim é a dança *butô*” (AMAGASAKI, 1996, p. 29). A metáfora de um cadáver que se põe em pé é utilizada pelo *butoh* como analogia para a compreensão de tal processo em que o bailarino reaprende a movimentar-se.

Ao negar os condicionamentos anteriores, o bailarino do *butoh* redescobre sua capacidade de criar e põe-se a expressar-se a partir de uma movimentação nova e completamente distinta dos padrões de beleza reconhecidos socialmente. O diálogo entre morte e vida, conhecido e desconhecido, construção e desconstrução, apolíneo e dionisíaco estão presentes e dão significado à forma de dança *butoh* (BAIOCCHI, 1995).

Essa possibilidade de lidar simultaneamente com dimensões aparentemente inconciliáveis também se torna evidente quando a imobilidade do corpo dançante pode ser percebida como uma situação em que o corpo mantém o máximo de sua energia para o movimento. Para a dança ocidental, essa situação pode até parecer absurda, pois se relaciona frequentemente à mobilidade corporal com a intensidade da dança. No contexto oriental, a exemplo do *nô* japonês, entretanto, o corpo se mantém em máxima energia justamente quando está imóvel. “O principal objetivo do *nô* é menos movimento em si do que a criação desse corpo intenso. Paradoxalmente, é restringindo-se seus movimentos que se pode mais seguramente atingir esse objetivo” (AMAGASAKI, 1996, p. 29).

Esses paradoxos, peculiares em diversas manifestações da dança, são comentados por Barba e Savarese (1995). Os autores acreditam que essa relação de oposição explícita no dançar, necessária à compreensão e ao aprendizado da dança, é revelada primeiramente pelo corpo do ator-bailarino, antes mesmo de seu deslocamento no espaço ao dançar. “A dança de oposições é dançada *no* corpo antes de ser dançada *com* o corpo” (BARBA; SAVARESE, 1995, p. 13), ou seja, a possibilidade de abranger dimensões opostas é um princípio de vida do dançarino antes mesmo que a energia se transforme em dança.

Aqui percebemos uma relação intensa entre dança e vida. A realidade do corpo é complexa e não fragmentada, alimenta-se da capacidade de conviver com paradoxos e antagonismos. A dança, por sua vez, parece permitir ao corpo a vivência dessa flexibilidade, dessa plasticidade.

Portanto, o aprendizado do dançar, tomando-se os exemplos anteriores, é também aprender o significado do corpo ou da própria vida, em sua impossibilidade de fragmentação. Percebemos que tal situação também se torna evidente quando explicitamente os coreógrafos criam suas danças, recriando suas próprias experiências de vida e as dos bailarinos. Nos trabalhos de Pina Baush, por exemplo, a criação da dança reflete

a transformação das experiências de vida registradas nos corpos em formas estéticas não convencionais.

[...] a dança-teatro da companhia de Wuppertal interage com e recria a história estética, pessoal e social. O dançarino é um corpo inteligente e crítico, capaz de mover-se e falar, praticar e teorizar, sem evitar o que parece contraditório. A dança e a vida não constituem um descobrir e afirmar a Verdade, mas um questionar e jogar com os sistemas que a predefinem. Antes de tudo, Baush nos faz confiar em nossos corpos, entendendo e escutando suas ambíguas e mutáveis formas de conhecimento (FERNANDES, 2000, p. 141-142).

Assim, o corpo conta a sua história no dançar. Porém, conta uma história não linear, já que a história do corpo é repleta de descontinuidades, sua realidade é diversa, multifacetada, imprevisível e cheia de surpresas.

A possibilidade de um ambiente de aprendizagem que retome continuamente a essência paradoxal do corpo bailarino e permita a criação de novos sentidos a partir da reconstrução de sentidos outrora vividos, mostra-nos que o aprendizado do dançar vai mais além do que o treinamento de exercícios específicos para a formação de um bailarino, apesar de não prescindir destes. A formação do bailarino envolve um crescimento pessoal, que extrapola o desenvolvimento de aptidões específicas para a realização de certas habilidades técnicas.

Hoje, o problema do treinamento é que muitas pessoas pensam que são os exercícios que desenvolvem o ator, quando, de fato, eles são apenas parte tangível e visível de um processo maior, unitário e indivisível. A qualidade do treinamento depende da atmosfera do trabalho, dos relacionamentos entre indivíduos, da intensidade das situações, das modalidades de vida do grupo (BARBA; SAVARESE, 1995, p. 250).

Tal compreensão nos remete ao termo “escola de vida”, geralmente utilizado em nosso contexto vivido, para referir-nos à significativa experiência em grupos de dança. Ballet Municipal de Natal, Grupo Sementes e, em especial, a Acauã Cia de Dança

de Natal proporcionaram experiências como bailarina que hoje podem ser percebidas como desveladoras de novos sentidos para a vida, como possibilidade de um aprender capaz de romper com rígidas regras e transitar por contextos mais flexíveis, apesar de nem sempre fáceis de ser vividos. Para nós, o termo escola de vida, porém, não retrata somente a vivência em grupo. Compreendemos como situação em que a busca de uma convivência satisfatória pode possibilitar constantes mudanças de atitude e possibilidade de refletir sobre as diversas relações interpessoais como um fenômeno de crescimento pessoal. Referimo-nos especificamente à vivência em grupo mediada pela dança, em que a própria experiência do dançar, do participar da criação coreográfica e do contato com o público permite o vivenciar de uma dimensão estética capaz de suscitar a criação de novos significados acerca do próprio corpo.

Entendemos também como verdadeiras escolas de vida as danças populares rurais e urbanas, que propiciam a integração de seus componentes na busca da vivência estética do dançar, mediada por todo um contexto também estético, de preparação de seus rituais, incluindo-se desde o planejamento dos ensaios, a confecção de vestimentas, a preparação do ambiente cênico, dentre outros. Tais experiências guardam em si possibilidades educativas que vão além do ensino formal, que são vividas informalmente, e até mesmo transmitidas e recriadas de geração em geração, como no caso das danças mais tradicionais.

O Coco de Zambê, o Boi-Calemba ou o Caboclinhos do Rio Grande do Norte, o Maracatu de Pernambuco ou o Bumba-meu-boi do Maranhão, dentre tantas outras danças populares, tornaram-se significativas manifestações culturais pelo forte sentido de agregação de seus membros na busca da vivência estética, que media todo o ritual de preparação das danças a serem apresentadas e compartilhadas por outros membros da sociedade.

O sentido grupal e estético, que para nós é também sentido educativo, em tais exemplos, também pode ser percebido em manifestações culturais mais urbanizadas, como é o caso do

movimento *hip-hop* (VILELA, 1998). No contexto dos blocos afro-baianos, também percebemos uma perspectiva educacional que permeia todo o trabalho de produção cultural a partir da recriação da estética negra africana, extrapolando inclusive a informalidade:

Todas as semanas estão reunidos nas quadras dos blocos afro os seus diretores, os mestres das baterias, os percussionistas, os compositores e os associados com seus parentes e/ou amigos simpatizantes. Os ensaios, que funcionam como local de encontro, da troca, da afirmação de valores, gostos e interesses, se constituíram no espaço ideal do processo de construção da identidade afro-baiana. [...]

Mas não é apenas a movimentação dos ensaios que garante a constituição dos espaços negros. Também atividades desenvolvidas com as comunidades locais têm grande importância. Há todo um trabalho educacional voltado para crianças e adultos que implica a formação de oficinas de música e dança, nas quais são formadas as bandas de percussionistas mirins e as coreografias afro-baianas são elaboradas (GUERREIRO, 2000, p. 52).

Percebemos que a realidade paradoxal da dança é capaz de desvelar nos grupos a realidade paradoxal do viver, abrindo novas perspectivas para uma convivência que possa abraçar desejos e repulsas, afetos e desafetos, amores e ódios, tensões e relaxamentos, prazeres e desprazeres. Assim, o treinamento da dança em si, como em Barba e Savarese (1995), pode ser percebido como apenas uma das situações em que esta convivência geradora de novas experiências de vida se faz presente, mas também uma situação imbricada com todas as outras. A possibilidade de lidar com o imprevisível, com o paradoxo e com a ambiguidade das relações no grupo na situação de treinamento específico da técnica de dança é permeada por todo um contexto que envolve a vivência do arrebatamento do dançar. Essa experiência é, por vezes, desconcertante, por fazer emergir realidades anteriormente desconhecidas, mas, ao mesmo tempo, envolvente e contagiante, por fazer com que queiramos repeti-la.

Oportunamente, descobrimos que o termo “escola de vida”, tão utilizado em nosso contexto vivido, também é colocado por Morin (2000a) ao se referir à literatura, ao cinema e à poesia como verdadeiras *escolas de vida*. O termo escola nessa situação remete a uma preparação para o viver, significado este que percebemos sintonizar com o sentido também considerado em nossas experiências. A descrição de alguns sentidos atribuídos ao termo *escola de vida* parece-nos oportuna e adequada para nossas reflexões:

[...] – Escolas da língua, que revela todas as suas qualidades e possibilidades através das obras dos escritores e poetas, e permite que o adolescente – que se apropria dessas riquezas – possa expressar-se plenamente em suas relações com o outro.

– Escolas, [...] da qualidade poética de vida e, correlativamente, da emoção estética e do deslumbramento.

– Escola da descoberta de si, em que os adolescentes podem reconhecer sua vida subjetiva na dos personagens de romance ou filmes [...].

– Escolas da complexidade humana. [...], porque o conhecimento da complexidade humana faz parte do conhecimento da condição humana; e esse conhecimento nos inicia a viver, ao mesmo tempo, com seres e situações complexas (MORIN, 2000a, p. 48-49).

Nesse contexto moriniano, que se caracteriza pela alusão à literatura, ao teatro e ao cinema, vale obviamente fazer alguns ajustes e acrescentar as especificidades do dançar no que se refere a sua linguagem predominantemente gestual e a efemeridade de sua realização.

Tentando buscar uma analogia entre a linguagem literária e a linguagem gestual na dança, poderíamos perceber que, assim como a literatura pode ser entendida como reveladora do sentido metafórico na comunicação escrita (MORIN, 2000a), a dança pode ser compreendida como uma forma de desvelar o sentido metafórico presente na comunicação gestual. Assim

como a metáfora literária rompe com a linearidade do texto escrito e proporciona a abertura a múltiplas interpretações na escrita, a metáfora gestual na dança também rompe com os estereótipos corporais existentes e suscita outras interpretações do corpóreo para além da dicotomia e linearidade com que são compreendidos comumente os processos corporais.

Acreditamos na dança como desveladora dessa linguagem corporal analógica e polissêmica, que comumente passa despercebida aos nossos olhos na rotina de nosso cotidiano. A gestualidade, a comunicação concretizada pelo gesto, obviamente não acontece somente no dançar, ela nos acompanha diariamente, ou melhor, somos essa comunicação a cada minuto, porque somos o nosso corpo. Porém, no dançar, há espaço para que a poesia do movimento seja possível, atinja-nos e nos incite à criação de novos movimentos poéticos.

A dança nos faz lembrar que a dimensão poética é tão necessária à vida quanto à dimensão prosaica, tão supervalorizada em nossa história. Essa dimensão poética presente e gerada no corpo pela dança abre perspectivas mais amplas para a compreensão do mesmo.

Ao apreciar ou ao executar a dança, as perspectivas reducionistas e mecanicistas de compreensão da realidade corpórea tornam-se insuficientes para explicar o sentido de inteireza apresentado pelo dançar. Abre-se uma lacuna, uma possibilidade de problematizar, de buscar novas compreensões para o corpo, é a dimensão estética que instiga, que incita o entusiasmo pela busca de novas interpretações e faz gerar novos mundos. Como vimos, o aprendizado da dança e o processo de criação coreográfica estão repletos de tais situações. Portanto, a plasticidade, o paradoxo e a complexidade do corpo, desvelados pelas atitudes problematizadoras dos coreógrafos, pelo entusiasmo da criação de novos referenciais de movimento e pela convivência entre aqueles que estão envolvidos no processo criador da dança, estão implicados desde o momento em que a

dança é criada até o momento em que, executada e reexecutada em espetáculos, faz-se apreciação para um público.

Assim, percebemos estreitas relações entre a vivência estética do dançar e o que hoje se discute como uma inevitável e necessária busca por uma compreensão de mundo que atente para a complexidade da condição humana e do conhecimento. A reforma do pensamento proposta por Morin (1999a) insere-se neste contexto, propondo atitudes que sejam capazes de religar e solidarizar dimensões da vida tidas como excludentes, o que aponta também para uma atitude ética de solidariedade entre os indivíduos.

Morin compreende ser necessário um pensamento que possa distinguir e unir, ao invés de isolar e separar. E assim o descreve:

- que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes.
- que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões.
- que reconheça e trate as realidades, que são, concomitantemente, solidárias e conflituosas [...];
- respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade (MORIN, 2000a, p. 88-89)

Tal reforma do pensamento, na visão moriniana, vem sendo preparada nas ciências a partir da revolução preconizada pelo desmoronamento dos conceitos deterministas e inclusão da incerteza no pensamento científico, advindo da Física Quântica no início do século XX. Mas também é favorecida hoje pela ideia de conjuntos organizados e sistemas, que rompem com o reducionismo dogmático. Porém, segundo Morin (2000a), a reforma do pensamento encontra antecedentes na cultura das humanidades, o que nos faz pensar na dança, em sua linguagem

poética, também como prenunciadora de uma atitude que nos permita enxergar o mundo esteticamente, sem a simplificação que o reduz a partes desconexas.

Considerando a necessidade dessa reforma do pensamento no contexto da educação, pensemos na dança como um educar que possa incluir a diversidade, o diálogo entre múltiplos aspectos da existência, a plasticidade do corpóreo e a beleza como dimensões necessárias e inerentes ao viver. Neste contexto, o aprender pode significar não somente entrar em contato com um mundo de sentidos já estabelecidos pela humanidade, mas também a transgressão de tais sentidos já formulados na criação de outros. “[...] aprender significa também, e num sentido muito forte, esquecer linhas demarcatórias dos significados já estabelecidos e criar outros significados novos” (ASSMANN, 1998, p. 68).

No contato com o processo de criação e aprendizado da dança, esta produção infindável de sentidos torna-se explícita, fazendo-nos perceber que a aprendizagem emerge da curiosidade e do entusiasmo diante das infinitas possibilidades do conhecimento e, portanto, diante da própria existência em sua incessante capacidade de gerar sentidos inéditos. Assim, aprender não é um processo puramente mental, como nos fez crer nossa cultura predominantemente racionalista, entendendo-se este processo mental como separado da vida cotidiana de quem aprende. O próprio entendimento do que seja mente, tendo como referência as ciências cognitivas, já não pode ser mais traduzido a partir de uma simples relação com o pensamento.

Processos mentais se caracterizam pela recombinação sincronizada de módulos neuronais. Todos são conscientes ou passíveis de se tornar conscientes, distinguindo-se entre eles o pensamento, a emoção, a vontade, a memória, a linguagem, a percepção, o juízo, a motricidade, a personalidade e o sonho (DEL NERO, 1997, p. 122).

Portanto, não há como separar o corpo e a mente no aprender. “Não há mente sem obras motoras, concepção inversa

à que diz haver pecado por atos e pensamentos” (DEL NERO, 1997, p. 323-324).

Faz-se até desnecessário ser redundante em esclarecer que, diante dessa perspectiva, todo aprender se constitui numa ação simultaneamente mental e corporal e que o ser humano por inteiro se modifica. Talvez a dança, por desvelar um aprendizado que inevitavelmente parte do movimento, do despertar do corpo para novas possibilidades gestuais, torne mais explícito que o corpo não é coadjuvante na aprendizagem, assim como nos mostrou Merleau-Ponty (1994). Em se tratando do ser humano, torna-se imperativo ressaltar que “[...] o homem não aprende somente com sua inteligência, mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e imaginação” (REZENDE, 1990, p. 49).

Tomando tal perspectiva de aprendizagem, a compreensão de ensino também passa a assumir novas conotações, ou seja, torna-se insuficiente pensar o ensino como mera transmissão de conhecimentos. Deve-se, sim, compreendê-lo como atitude de favorecer experiências de aprendizagem mais envolventes, que permitam ao indivíduo problematizar a sua própria existência sendo capaz de agir criativamente no espaço de convivência.

Se considerarmos que somos seres estruturalmente determinados, como nos propõem Maturana e Varela (1995), e que os objetos exteriores a nós apenas “desencadeiam” mudanças que são possíveis a partir de nossa estrutura, faz-se necessário repensarmos o ensino que tenta impor conceitos preconfigurados. Nesta perspectiva da biologia do conhecimento, o ensino somente pode ser pensado como um desencadeador de possíveis mudanças no ser humano. Tais mudanças, como já vimos, ao ressaltar experiências na dança como verdadeiras escolas de vida, não são desencadeadas apenas pelas situações que visam objetivamente à aprendizagem de alguma ação específica do movimento dançante, mas também por todo um contexto nos quais essas experiências ocorrem e pelas relações com outros indivíduos. Se considerarmos a diversidade de situações em que

a aprendizagem pode ocorrer, a mutabilidade dos contextos em que ocorrem, e a surpreendente plasticidade do corpo que aprende, torna-se impossível garantir que a aprendizagem realmente ocorra para quaisquer que sejam os métodos de ensino utilizados, bem como é impossível que o aprender se manifeste de forma igual para todos.

A ideia de que o conhecimento é fruto de uma aprendizagem proporcionada por um bom ensino também é insuficiente para que possamos compreender a complexidade dos processos do aprender, bem como reduz tais processos a uma lógica linear ou a uma hierarquização que entendemos como ingênua ou prepotente. A referência para um bom ensino, se é que podemos usar essa denominação, na perspectiva do dançar que aqui explicitamos, também é mutante e precisa ser relativizada, já que a qualidade de ser bom não é garantida pela existência de um meticuloso planejamento prévio, em que tudo é previsto. Ao contrário, funda-se na busca de experiências ainda não vividas, na consideração de situações inesperadas e na flexibilidade de intenções daqueles que participam do processo.

[...] o fundamental da aprendizagem não reside na formalização ordenada e arrumadinha de saberes, mas em algo fundamental, ou seja, a aquisição de flexibilidade adaptativa de todo gênero e a manutenção da curiosidade criativa para novas formas de acesso ao conhecimento (ASSMANN, 1998, p. 147).

Os exemplos comentados acerca do processo de aprendizagem na dança nos fazem perceber essa flexibilidade adaptativa, bem como um aprender que não pode ser compreendido senão como criação e que não se limita a aceitar modelos herméticos e formalizados de ensino. Pela via da dança, torna-se mais adequado compreendermos tal processo como algo que se realiza na coexistência entre caos e ordem, na possibilidade de um fazer, refazer e desfazer constantes.

Aqui questionamos mais uma dicotomia ainda predominante na concepção de educação ocidental, ou seja, aquela

que concebe uma cisão entre teoria e prática. Sendo na dança a educação reconhecida como ato criador, o conhecimento é gerado a partir da reflexão crítica sobre prática concreta, presente no cotidiano vivido pelos bailarinos e pelo coreógrafo, assim como nos mostrou as experiências de criação de Pina Baush. O processo de gerar conhecimento não se distingue da apropriação dos conhecimentos instituídos na cultura. Ele se dá no percurso ininterrupto de idas e vindas da teoria à prática e da prática à teoria. A reflexão em torno do cotidiano como fonte de produção cultural se torna imprescindível como possibilidade de uma educação para a liberdade. Uma educação que incite o entusiasmo e a vitalidade e que seja compreendida como “uma tentativa constante de mudança de atitude” (FREIRE, 1983, p. 93).

Talvez o maior desafio da educação contemporânea seja romper com os dualismos e a linearidade com que são costumeiramente entendidos os processos de ensinar e aprender. Neste sentido, entendemos que a dança, na medida em que pode ser compreendida como educação, poderá contribuir para o questionamento em torno de um modelo linear e hermético de educar e nos apontar outras possibilidades, mais flexíveis, poéticas e dialógicas.

Tais possibilidades estão fundadas na consideração da especificidade paradoxal e complexa da condição humana nos processos de gerar conhecimento, bem como no contexto em que o ser humano compartilha tal condição com outros. Lembremos aqui que o conhecer, como nos apresentou (MATURANA; VARELA, 1995), é um processo auto-organizativo do ser vivo que emerge do acoplamento deste com seu entorno e que, portanto, a negação do contexto em que se dá a aprendizagem torna-se simultaneamente a negação do próprio indivíduo que aprende.

O ensino da condição humana é colocado por Morin (2000b) como um dos sete saberes necessários à educação no futuro. Não descartando a relevância dos outros seis saberes,

evidenciamos este como relevante para nossas reflexões em torno da dança.

A dança, em sua possibilidade de vivência estética e de desvelamento da plasticidade do corpóreo, propõe-nos situações de ensino e aprendizagem que podem ser percebidas como descortinadoras de uma concepção de educação mais humana. Entendemos aqui esta concepção como sendo aquela que não se realiza a partir da negação da própria condição humana, tão irremediavelmente complexa, mas que decorre justamente da compreensão desta complexidade para a concretização de um educar que se traduza por uma postura ética para com o ser humano.

Em se tratando dessa postura ética, que emerge deste entendimento de que *dança é educação*, na perspectiva que aqui apresentamos, vale considerar que os papéis de educador e educando são complementares, cambiantes e isentos de hierarquizações. Uma das tarefas dos educadores frente à necessidade da educação contemporânea de fazer emergir o “prazer de conhecer” é justamente desfazer-se de sua postura historicamente narcísica para que seja possível “reformatar-se os espaços discursivos do diálogo professor-aluno” (ALMEIDA, 2000b, p. 13).

Pensamos assim numa educação que pode ser compreendida em sua realidade dialógica, sendo o diálogo uma relação horizontal que permite a comunicação entre dois ou mais seres humanos que se respeitam mutuamente (FREIRE, 1987). Na dança, essa relação pode ser estabelecida entre coreógrafos, diretores, bailarinos e apreciadores da dança, cabendo considerar que todos, indistintamente, podem ser pensados como seres humanos vivenciadores da experiência estética do dançar, e que em diversos momentos compartilham e covivenciam as funções de criadores, apreciadores e executores de múltiplas danças.

Assim podemos considerar que todos podem ser educadores e educandos simultaneamente. “[...] ninguém educa

ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 69). Portanto o educar-se e o educar só podem ser entendidos na relação e no diálogo com o outro. Nessa perspectiva, a educação passa a ser um processo contínuo gerado na reciprocidade entre os indivíduos que, no decorrer da vida, recriam seus modos de vida de forma que se tornem mais adequados à convivência (MATURANA, 1998).

A educação, como a evidenciamos até o momento, constituiu-se num fenômeno inerente à vida do ser humano, é multifacetada e faz parte das experiências humanas onde quer que o homem se encontre. Porém, dentre os múltiplos espaços sociais nos quais a educação se manifesta, percebemos que a escola ainda detém uma função significativa, na medida em que se destina a esse papel social. Por vezes, é percebida, equivocadamente, como único espaço realmente responsável pelo educar.

Ao afirmarmos que *dança é educação*, não evidenciamos, até o momento, o contexto da escola. Primeiro por percebermos que as narrativas do dançar ocupam um espaço bem mais amplo do que as narrativas escolares e que, desta forma, o fenômeno educativo, tal qual o compreendemos, extrapola o espaço do ensino sistematizado. Entendemos também que a inserção da dança no ensino formal não confere necessariamente a possibilidade de educar que ressaltamos neste escrito, haja vista que, predominantemente, as instituições educativas vêm consolidando a fragmentação do saber e a imobilização do corpo para concretizar seus ideais de um ensino capaz de enquadrar e instruir seres humanos no campo de certezas universalizadas.

Apesar disso, não negamos que nossas reflexões estabelecem uma relação efetiva e afetiva com o ensino sistematizado, pois nossas interrogações iniciais acerca da dança, no contexto da educação, partiram de nossa vivência simultânea como bailarina e educadora do ensino básico, e que as reflexões decorrentes

deste indagar, aqui explícitas, retornam incessantemente ao ensino sistematizado, já que continuamos a desempenhar a função docente agora no ensino superior.

Ao afirmarmos que *dança é educação*, percebemos que não há como isolar as várias situações nas quais esse educar se manifesta, pois o fenômeno educação, assim como o dançar, é polissêmico e suas diversas formas de manifestação inevitavelmente suscitam interrogações diversas e transitáveis entre diversos contextos.

Tanto os indivíduos como os grupos, a família e a sociedade, a história e o mundo, estão implicados na estrutura do fenômeno educacional. Isto quer dizer que, em sua polissemia, a educação pode ser enfocada de vários pontos de vista, mas cada um deles acaba por nos remeter aos demais (REZENDE, 1990, p. 46).

Compreendemos que os vários contextos sociais em que a educação se manifesta no dançar são passíveis de trocas de experiências, de diálogos e de ressignificações, o que entendemos como importante para que possamos ampliar a compreensão do fenômeno educacional.

Assim, acreditamos na possibilidade e importância de criar diálogos entre os múltiplos contextos educativos do dançar, sendo a escola um desses contextos dentre outros possíveis. Vale ressaltar que a dança hoje, em nosso país, assume o papel de conteúdo expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais dos componentes curriculares de Educação Física e Artes, o que consideramos mais um aspecto que concorre para a necessidade de refletirmos acerca do contexto da escola como espaço em que a educação pelo dançar se manifesta.

Percebemos que a busca pelo diálogo entre a dança na escola e outras múltiplas produções da dança podem constituir um caminho para reflexão em torno das perspectivas educacionais do ensino institucionalizado, sem negar a dimensão educativa de outras manifestações da dança acessíveis aos seres

humanos em outros espaços sociais. Tal possibilidade nos parece pertinente para que não reduzamos o fenômeno educativo ao âmbito das instituições escolares.

Assim, identificamo-nos com o pensamento de Marques (1996), ao acreditarmos na possibilidade da construção de pontes entre o universo da escola básica e o que muitos artistas da dança fazem fora dela, no sentido de vislumbrar novos caminhos para a dança no contexto escolar. Acreditamos ser esta também uma saída para questionar um ensino que comumente se exime do conhecimento de outras produções artísticas da dança, como se estas não dissessem respeito ao contexto do ensino básico ou fizessem parte de outra realidade.

Ao contrário, a realidade educacional na escola básica pode significar uma construção plural, que inclua as experiências vividas pelos artistas, bem como outras narrativas da dança do contexto vivido pelos alunos ainda não ouvidas pela escola. Como nos propõem os estudos foucaultianos de Silva (1995), é tempo de darmos “adeus às metanarrativas” e almejarmos um ensino que não se reduza a transmitir posições universalizantes, fadadas a continuar reproduzindo os binarismos educacionais ainda predominantes. Nesse aspecto, acreditamos que a escola pode ter como contribuição o diálogo com as situações de aprendizado da dança descritas anteriormente, em suas possibilidades de vislumbrar a realidade paradoxal da condição humana e do conhecimento, para assim romper com um ensino que privilegie ideias unilaterais e significados únicos.

Acreditamos que a dança na escola tem muito a dialogar com as múltiplas manifestações do dançar e com os múltiplos atores destas danças, onde quer que se façam seus palcos. Não descartamos, contudo, o fato de o contexto da dança na escola ser bastante distinto de outros espaços onde a dança se manifesta, o que nos faz encontrar mais um motivo para o diálogo, na medida em que é possível questionar a ação educativa restrita ao espaço escolar, ainda presa aos excessos de

didatismo e metodização das práticas educativas, frente à diversidade e flexibilidade dos modos de aprender das múltiplas manifestações da dança.

Portanto, acreditamos que a escola tem a aprender com os processos criativos, como aqueles vividos nos trabalhos de Pina Baush e Willian Forsythe, e tantos outros, no sentido de poder criar ambientes de aprendizagem mais criativos, flexíveis e abertos às necessidades emergentes da relação de diálogo entre professores e alunos.

Percebemos, na experiência com o Grupo de Dança da ETFRN, que permitir um aprendizado menos metodizado e mais aberto a experimentações do dançar não significa desvirtuar os objetivos educacionais do fazer escolar, mas poder ousar, propondo ambientes de aprendizagem mais significativos e mais afetivos para os alunos. Tal constatação remete-nos especialmente aos trabalhos denominados “Populesco” e “Varal”, a partir dos quais foi possível vivenciar a criação coreográfica através de situações capazes de instigar os alunos a criarem, a partir de problematizações do seu mundo vivido, permitir o intercâmbio entre várias improvisações do grupo, propiciar a abertura necessária a situações inesperadas e mudanças necessárias durante o processo e admitir que alunos e professores podem ser coprodutores de uma mesma dança.

Nos dois trabalhos, pudemos experimentar um momento de criação coletiva mediado por situações-problemas e improvisações com utensílios. Baldes, roupas, varais, bacias e trouxas de roupas, no caso de Varal, que tratava especialmente do contexto de lavadeiras de roupa, figuras ainda típicas do interior do estado. Guirlandas e fitas, no caso de Populesco, que recriava os elementos da cultura popular.

Varal também se caracterizou pelo uso de metáforas para facilitar o desabrochar da expressividade necessária para compor a coreografia. A metáfora de lavar a roupa suja, de carregar trouxas de roupas pesadas, de pendurar as roupas no varal, dentre outras, que também nos remetem a alguns

momentos vividos. O trabalho foi para o grupo uma oportunidade de refletir sobre a realidade social em que vivem outras pessoas, bem como a própria vida. A oportunidade de observar e refletir sobre o papel das lavadeiras do interior do estado e da periferia da cidade despertou nos alunos a criação de uma dança que não expressasse somente alegria, mas a vida em suas diferentes nuances, suas dificuldades, seus prazeres em contextos sociais distintos.

A possibilidade da criação coreográfica aliada ao trabalho de pesquisa e recriação de situações da cultura popular vivenciado pela montagem de “Populesco” também é experimentado no Grupo Parafolclórico da UFRN, cujo objetivo principal tem sido pesquisar e expressar a linguagem do corpo que se configura nos movimentos da dança popular a partir de uma releitura que considere a linguagem cênica da dança teatral.

Nossa experiência com o ensino, portanto, nos faz perceber que é possível vivenciar a dança nas instituições educacionais a partir de uma perspectiva mais flexível, que possa incluir modos de aprender, de viver o próprio dançar e o dançar de outros povos numa perspectiva que seja capaz de rejuntar e de religar conhecimentos, ao invés de dicotimizá-los. É possível romper com certas dicotomias que separam a técnica da expressão, o corpo da mente, o educador do educando, a arte da educação, e vice-versa, dentre tantas outras.

A possibilidade de um ensino que transita e oferece um diálogo entre realidades contraditórias poderá oportunizar um ambiente de problematização necessário à compreensão de que, assim como a dança, nós, seres humanos, não estamos isentos também de viver este paradoxo que é nossa própria existência.

Ao abordarmos o contexto da escola, ressaltamos, novamente, o importante papel da dança no que se refere à educação dos sentidos, por percebermos como ainda é forte a concepção de educação que prioriza a razão em detrimento da sensibilidade. Nessa perspectiva, evidenciamos o papel do educador,

além do papel dos artistas, no sentido de contribuir para a concretização dessa concepção de educação que extrapola os modelos racionalistas. Questionamos, ao mesmo tempo, se essa dicotomia, ou separação, entre estes dois papéis (o do artista e o do educador), realmente fazem sentido diante da concepção de educação que aqui apresentamos. Portanto, passemos a considerar o artista, especificando o artista da dança também um educador, na medida em que concretiza o ato de educar a partir de suas interpretações do mundo transformadas em objetos de arte, assim como o educador também pode assumir ações educativas como os artistas o fazem, quando envolvido com um ensino que considere a experiência estética como possibilidade educativa.

A dicotomia entre o artista e o educador nos faz pensar em outra mais explícita que separa uma dança pensada como arte e outra como educação. Percebemos que tal dicotomia perde o sentido quando se compreende que a arte, imbuída da possibilidade de proporcionar a vivência estética, também educa, e que a educação, como processo inerente à vida, também inclui a arte como situação em que o educar se manifesta. Arte e educação são realidades imbricadas, estejam no contexto formalizado de ensino ou não. A educação institucionalizada também pode visar à performance e à formação de bailarinos como consequência do trabalho de formação realizado ou como necessidade dos próprios alunos, ao mesmo tempo em que a produção artística de grupos de dança profissionais ou semiprofissionais não excluem o aspecto lúdico e educativo inerente ao dançar.

As experiências com o Grupo de Dança da ETFRN e o Grupo Parafolclórico da UFRN nos fazem perceber essa estreita relação entre arte e educação, não somente por desenvolverem seus trabalhos no contexto de instituições educacionais, ETFRN e UFRN respectivamente, mas por expressarem o forte sentido, já explícito, de se constituírem também “escolas de vida” em

que a arte e educação surgem como fenômenos imbricados e intercambiantes.

Não acreditamos que uma dança pode ser menos dança ou menos educação, por não ser considerada como arte, ou ser menos arte quando inserida no contexto da escola. Procurando romper com tais dualismos, preferimos ressaltar a dança como experiência estética, e assim a possibilidade nela implícita de criações de novos sentidos, de problematização da existência humana e de desvelamento da plasticidade e complexidade do corpo dançante.

Acreditamos que a realidade paradoxal do dançar, tal como nos referimos anteriormente, pode constituir uma possibilidade de romper com atitudes do ensino básico, que privilegiam alguns aspectos do dançar em detrimento de outros. Uma das dicotomias que podem ser rompidas neste sentido é a de que a dança não é somente técnica, nem somente expressão de sentimentos, o que geralmente repercute em concepções tecnicistas e espontaneístas de ensino. No que se refere ao contexto do ensino da arte, percebemos que a proposta triangular, no Brasil, bem como a *discipline-based art education* (DBAE), nos Estados Unidos, contribuem no sentido de perceber a arte como conhecimento, o que substitui as posições antagônicas de arte como técnica e arte como expressão, apesar de não as excluir (MARQUES, 1999). Nessa perspectiva, podemos perceber que, também no ensino sistematizado, a compreensão da dança pode se dar a partir de uma atitude que rejunte posições anteriormente tidas como excludentes e as tome complementares, indistintamente necessárias à criação de uma concepção de educação que possa romper com a fragmentação do conhecimento.

Cabe a escola estar aberta a criar um ambiente capaz de acolher a condição complexa do ser humano, sem que para isso seja necessário impor uma visão tecnicista da dança ou, ao contrário, supervalorizar a expressividade do dançarino. Compreendemos que a técnica e a disponibilidade expressiva

são complementares e imprescindíveis no aprender a dança. Talvez a experiência do ensino da dança para crianças pequenas tenha nos levado às primeiras indagações sobre esta questão. As crianças não reconheciam aulas da técnica do Ballet Clássico como dança, apesar de reconhecerem uma obra do ballet clássico como tal. Da mesma forma, os exercícios de livre expressão a partir de músicas desconhecidas para elas não significava dançar. Não vamos dançar hoje? Questionavam. Dançar era sinônimo de poder reviver os códigos de dança aprendidos e significativos em seu mundo vivido, como, por exemplo, as coreografias aprendidas nos programas infantis da televisão.

Tomando um exemplo fora do contexto da dança, imaginemos que, para pintarmos um quadro, não bastam pincéis, tintas e telas, é preciso saber pintar, saber como usar as tintas, como manusear os pincéis, dentre outras ações que julgamos serem necessárias. Na dança não é diferente; para que a dança se realize, é necessário ter aprendido um modo de dançar, uma técnica corporal da dança, como em Mauss (1974), ou mesmo uma técnica extracotidiana do corpo, como em Barba e Savarese (1995), como também um sentido a ser expressado nesse modo de fazer. Diferente, porém, da pintura, não precisamos de instrumentos para dançar além de nós mesmos.

É necessário reconhecer-nos como membros de uma cultura dançante para que o dançar seja possível e significativo para quem aprende. Tal reconhecimento, portanto, amplia a compreensão do ensinar dança na escola, na medida em que este ensino não se reduz somente à vivência do dançar, mas à possibilidade de conhecer diversas manifestações da dança, bem como o contexto em que estas se realizam.

Percebemos, em nossa prática pedagógica, que também é preciso despertar o corpo para a dança. É necessário reconhecer-se como corpo dançante, portanto, como corpo comunicativo, desejante, expressivo e criador de múltiplos sentidos no dançar, para além dos sentidos já instituídos pela vida cotidiana.

Consideramos aqui o paradoxo entre a ação simultânea de desconstruir e construir o corpo para o dançar, já evidenciados pela experiência da dança *butoh* e *nô* japonesas, como referência significativa para refletir sobre a dança no contexto da escola.

O despertar desse corpo pode se dar de diversas formas, não somente pela via da vivência de técnicas de sensibilização corporal, como pensávamos outrora. Uma atitude problematizadora por parte do educador torna-se imprescindível para que os alunos possam refletir sobre suas formas de dançar, das danças conhecidas, do contexto onde se realizam essas danças e, mais ainda, para que possam reconhecer que além das danças já experimentadas, existem muitas outras que, como as já vividas, constituem-se em produções culturais que merecem ser respeitadas.

Compreendemos que o significado da educação dos sentidos, com respaldo em Rezende (1990), é bem esse no contexto da escola, o de aprender a ver, a ouvir, a sentir para além do que víamos, ouvíamos e sentíamos anteriormente. É também perceber que as possibilidades do dançar são ilimitadas, na medida em que é possível perceber de formas diferentes e criar novas possibilidades de movimento a cada percepção de novos contextos.

Na experiência com o Grupo de Dança da ETFRN, percebemos que tal possibilidade de educação não se restringe somente ao aluno, no âmbito da escola, mas também se estende a toda a comunidade escolar, na medida em que a dança, sendo também espetáculo, permite a vivência estética pela apreciação. Assim como o aluno desconstrói alguns condicionamentos corporais no aprendizado do dançar, os espectadores dessa dança também podem ser levados a desconstruir alguns condicionamentos do olhar. A vertigem do olhar, revelada em Saporta (1996), capaz de aguçar a sensibilidade e abrir espaços para uma realidade utópica, também pode ser vivida na escola.

Consideramos que a educação dos sentidos torna-se ainda mais relevante no momento atual em que vivemos, no qual é possível perceber que a apropriação/criação de sentidos está fadada a muitos empecilhos ou equívocos em nossa cultura. Neste aspecto, Rezende se refere a “diversas formas de poluição cultural, que introduzem verdadeiros ruídos, impedindo de ver e ouvir o mundo como realmente é” (REZENDE, 1990, p. 52), e cita o exemplo da diversidade e da quantidade de informações a que somos submetidos diariamente pela mídia.

No caso da dança, não é raro observarmos o quanto as danças da moda, devido à sua ampla divulgação, exercem um fascínio e uma facilidade de consumo frente a outras manifestações da dança. O forte apelo midiático também contribui para encobrir a dimensão educativa e estética das próprias danças veiculadas, em detrimento de uma imagem pré-fabricada e deturpadora do sentido vivenciado pelos seus participantes. Referimo-nos aqui a experiências como a do movimento *hip-hop*, mais especificamente da dança *funk*, veiculada pela mídia televisiva, alternando-se entre significados pré-fabricados, que ora lhe conferem repúdio por tratar-se de uma manifestação incitadora da violência e eroticidade, ora a exaltam a favor do lucro da indústria fonográfica. No entanto, percebemos que, além dos rótulos destinados à dança *funk* pela mídia, há nessa manifestação um contexto educativo pouco conhecido pela maioria das pessoas. Tal sentido foi explicitado por Vilela (1998), ao investigar o corpo dos jovens nas “tribos urbanas” do movimento *hip-hop*, no qual a dança *funk* aparece como possibilitadora de uma vivência grupal significativa, que instiga a criação de novos sentidos para a vida, mais afetivos, fraternais e estéticos.

Negar os conteúdos veiculados pela mídia, como as danças da moda, em detrimento de outros conteúdos específicos do fazer escolar, pode se constituir na negação do próprio viver cotidiano, ou do próprio ser humano, já que a dança, qualquer que seja sua forma de manifestar-se, continua sendo

uma produção cultural. Há que se investigar tais conteúdos a fim de se perceber os múltiplos sentidos que lhes podem ser atribuídos para além do sentido perpetuado.

Compreendemos que o papel da escola, diante de tal situação, também é possibilitar o acesso à diversidade de manifestações do dançar, para que seja possível perceber os instigantes ambientes de aprendizagem que outras danças são capazes de oferecer, para além do contagiante apelo das danças da moda.

No contato com adolescentes, na situação do ensino da dança, percebemos que ampliar o conhecimento dos alunos sobre a dança não significa negar as danças veiculadas pela mídia em favor da vivência de outras formas de dançar. Ao contrário, 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. Desta forma, o fazer escolar estaria negando o próprio sentido da experiência do dançar, pois estaria apenas reproduzindo uma realidade que já existe, ao invés de tentar transformá-la a partir da criação de novos sentidos.

Em nossa experiência pedagógica, compreender os sentidos, os contextos, os espaços e os dançarinos de tais manifestações da dança tornou-se imprescindível, não para negar tais possibilidades de dançar, mas para entendê-las como produções culturais em um momento social peculiar, no qual múltiplos estilos de dança podem ser vividos e transversalizados. Voltamos aqui a enfocar que o processo de mudança e a criação do novo não se dão pela negação de posturas anteriores, mas pela possibilidade de gerar novos significados a partir de uma visão mais complexa, que possa integrar sentidos e reconhecer o conhecido a partir de novas interpretações.

Considerar o contexto vivido pelos alunos como ponto de partida para reflexões e novas criações parece constituir-se na base para tal entendimento e também uma possibilidade de romper com a dicotomia que realiza uma cisão ente teoria e

prática, já que a teoria pode ser compreendida como reflexão a partir de uma prática concreta (FREIRE, 1978). Mas compreendemos que o contexto vivido também pode ser o ponto de chegada do ensino, pois o conhecimento produzido na escola pode revitalizar e possibilitar novas leituras do mundo.

Aqui fazemos alusão à proposta para a educação contemporânea, denominada “a dança no contexto”: “Proponho que o trabalho com a dança em situação educacional baseada no *contexto* dos alunos seja o ponto de partida e aquilo a ser construído, trabalhado, desvelado, problematizado, transformado e desconstruído em uma ação educativa transformadora na área de dança”, explica Marques (1999, p. 94).

A “dança no contexto” considera “o contexto vivido, percebido e imaginado pelos alunos”, como uma ampliação do tema gerador freiriano, numa “articulação múltipla” com os textos (repertórios dançados), subtextos (aspectos coreológicos) e contextos (aspectos históricos, culturais e sociais) da própria dança.

Vale aqui salientar que se referir a contextos vividos, experiências vividas é inevitavelmente se referir também ao corpo, já que o corpo é sinônimo de nossa existência humana. Portanto, a percepção do corpo está transversalizada em todas essas ações pedagógicas, mesmo que não abramos um espaço para nos referirmos explicitamente a este.

Acreditamos que a vivência da dança, em sua realidade paradoxal, abre novas perspectivas de compreensão do corpo na escola, já que na dança o aprendizado não prescinde da vivência do corpo em movimento, mesmo que essa compreensão se manifeste a partir de uma leitura de um vídeo de dança. A apreciação da dança também nos remete ao corpo dançante, que interpreta sua realidade a partir da linguagem predominantemente não verbal, porém não desvinculada do contexto verbalizado do ensino. Vivenciar a dança e apreciá-la são ações complementares e que se ressignificam. No apreciar da dança do outro, descobre-se que o próprio dançar é peculiar,

idiossincrático, mas que, ao mesmo tempo, estabelece relações com outros dançares. Para dançar, é necessário uma forma de dançar, uma disponibilidade corporal para a dança, seja no oriente ou no ocidente, nos países ricos ou nos países subdesenvolvidos. A experiência estética do dançar também extrapola a diversidade de espaços, de culturas e de estilos de dança.

A dança do outro, à qual nos referimos, é a dança vivida não somente pelo parceiro mais próximo de sala de aula, mas por outros seres humanos das mais diversas culturas. Portanto, aprender a dança vivida por outros é também aprender a própria dança, na medida em que contextualizar as múltiplas formas de dança é também perceber que a própria dança não está isenta de um contexto e de um sentido tecido em conjunto por aqueles que a vivenciam. As técnicas, estilos, referências e experiências de dança podem ser cambiantes e suscitar múltiplos significados, dependendo do contexto em que são vividos. Podem também hibridizar-se, como na dança contemporânea, na busca de novas formas de movimento. É no sentido criado pelo outro que também criamos os nossos próprios sentidos. Aqui destacamos três aspectos que se imbricam, que são possíveis e necessários à compreensão do fenômeno educativo da dança na escola: a vivência do movimento dançante, a apreciação e a contextualização das diversas formas de dança. O fazer artístico, presente na vivência da gestualidade da dança, bem como sua apreciação e contextualização, entrelaçam-se como possibilidade para o ensino sistematizado (PILLAR; VIEIRA, 1992).

Percebemos que a compreensão de que *dança é educação*, na escola ou fora desta, pode contribuir para questionar a concepção que a entende como meio de educar. A concepção de dança como meio educativo, costumeiramente utilizada no âmbito pedagógico, faz-nos refletir sobre uma utilização das mais variadas formas de dança para que se possa atingir um ideal de educação que pode estar além da própria dimensão estética do dançar, permeada por um contexto dinâmico e

incitador de múltiplas interpretações. Considerar a dança como apêndice de um contexto de educação sistematizada, ou como meio de garantir objetivos que estão além das especificidades do dançar, pode significar reduzir sua dimensão educacional, na medida em que pode descaracterizar suas possibilidades concretas de educar não restritas ao espaço da escola.

As reflexões explicitadas, até o momento, remete-nos a continuarmos a pensar a escola como um espaço de apropriação do conhecimento produzido pela humanidade, mas desde que essa apropriação signifique simultaneamente refletir sobre o vivido, conhecer os sentidos criados na cultura para suas diversas manifestações e a criação de novos sentidos que possibilitem a compreensão da própria existência como realidade mutante e paradoxal. É na necessidade humana de espaços para a abertura de diálogos, de reflexões e de encontros, que a escola poderá continuar exercendo um papel importante, apesar de não ser o único, para a realização da educação. “É necessário que a escola se transforme no lugar da fecundação de novas *utopias realistas*” (ALMEIDA, 2000b, p. 13).

Em meio à diversidade de informações a que estamos expostos, bem como à facilidade de acesso que nos põe em contato imediato com um inacreditável e instigante mundo de referências, a dança poderá significar na escola, e fora desta, uma possibilidade de vivermos esta utopia, ou esta poesia, escondida nas entrelinhas das narrativas prosaicas de nosso cotidiano.

Assim, reconhecemos a dança como sinônimo de uma educação capaz de permitir o abraço afetivo, que rejunta o que ainda permanece cindido; o diálogo entre prosa e poesia e o despertar do sentido de beleza, mesmo que tal beleza seja pronunciada pelas mais excêntricas e desconcertantes formas de expressão.

Iniciamos o texto remetendo-nos à figura de Isadora Duncan, que se fez emblemática no início do século XX e nos possibilitou refletir sobre um dançar isadoriano. Para finalizar,

retomemos, agora, Pina Baush, figura emblemática no início do século em que nos encontramos. Pensemos então numa educação baushiana, marcada também pelo sentido transgressor e poético do dançar.

Pensar que a *dança é educação*, numa perspectiva poética, é pensar em um educar que inclua a criatividade, a flexibilidade, a sensibilidade, o entusiasmo, o amor, o corpóreo, o estético. Porém, não negando o prosaico de nossas vidas, mas sim o poetizando, para que poesia e prosa possam gozar de instigantes diálogos. No contato com esse sentido estético da vida, percebemos que a dança pode ser compreendida como educação capaz de permitir e despertar um sentido de beleza, que não se prende a padrões ou a dicotomias, mas que rejunta fragmentos e abre novos horizontes para uma vida que não negue a sua própria realidade paradoxal.

Cabe encontrarmos, ou melhor, criarmos as vias necessárias, para que possamos nos tornar “barqueiros”, no sentido explicitado por Saporta (1999), ou seja, “barqueiros” capazes de transportar a nossa plateia, ou [...] nossos alunos, para este lugar utópico, belo, estético, corporal. Entretanto, para que possamos transportar, ou sermos tais “barqueiros”, permitamo-nos também sermos transportados. “[...] a desconstrução da educação como adestramento e a reconstrução do perfil do educador supõem a aceitação da morte e da metamorfose do sujeito cindido e fechado” (ALMEIDA, 2000b, p. 15).

Portanto cabe a nós, na condição simultânea de artistas e educadores, deixarmo-nos levar também nessa embarcação poética, acreditando que a viagem vale a pena.

Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. Trad. de Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ALMEIDA, M. C. X. Complexidade e ética como estética de vida. *Revista Thot*, São Paulo, n. 73, p. 17-25, 2000a.
- ALMEIDA, M. C. X. Ensinar a condição humana. *ECCOS Revista Científica*, São Paulo, v. 2, n. 2, 2000b.
- AMAGAZAKI, A. O corpo reinventado. *Revista Correio da Unesco*. Edição Portuguesa, Rio de Janeiro, 1996. p. 27-30.
- ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 23. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).
- ANDRADE, C. D. *Corpo: novos poemas*. Rio de Janeiro: Record, 1987.
- ASSMANN, H. *Metáforas novas para reencantar a educação; epistemologia e didática*. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
- ASSMANN, H. *Reencantar a educação*. São Paulo: Vozes, 1998.
- BAQUERO, J. Alicia Alonso. *Ciudad de La Habana, Cuba*: Editorial Letras Cubanas, 1984 (Cuadernos de Arte: Ballet).
- BAIOCCHI, M. *Butoh: dança veredas d'alma*. São Paulo: Palas Atenas, 1995.
- BARBA, E.; SAVARESE, N. *Arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral*. Trad. Luís O. Burnier, Carlos R. Simioni, Ricardo Pucceti, Hrroshi Namura, Márcia Strazzacappa Waleska Silverber. Campinas: Ed. Hucitec/Ed. da Unicamp, 1995.
- BAUDRILLARD, J. *A transparência do mal: ensaios sobre fenômenos extremos*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Campinas: Papirus, 1992.
- CAMINADA, E. *História da dança: evolução cultural*. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

- DEL NERO, H. S. *O sítio da mente: pensamento, emoção e vontade no cérebro humano*. São Paulo: Collegium Cognitio, 1997.
- DUFRENNE, M. *Estética e Filosofia*. 3. ed. Trad. Roberto Figurelli. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- DUNCAN, I. *Fragmentos autobiográficos*. Trad. Lya Luft. Porto Alegre: L&PM, 1996.
- DUNCAN, I. *Minha vida*. 11. ed. Trad. Gastão Cruls. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1989.
- DUVIGNAUD, Jean. *Festas e civilizações*. Trad.: L. F. Raposo Fontenelle. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.
- ESPOSITO, V. M. H. Pesquisa qualitativa: modalidade fenomenológico-hermenêutica. Relato de uma pesquisa. In: ESPOSITO, V. M. H.; BICUDO, M. A V. (Org.) *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.
- ESPOSITO, V. M. H.; BICUDO, M. A V. (Org.) *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.
- FERNANDES, C. *Pina Baush e o Wuppertal dança-teatro: repetições e transformações*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- FISCHER, E. *A necessidade da arte*. 9. ed. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- FONTANELLA, F. C. *O corpo no limiar da subjetividade*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 8. ed. Trad. Maria Thereza da C. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. 12. ed. Trad. Maria Thereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 4. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 11. ed. Trad. Ligia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau*. Registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARAUDY, R. *Dançar a vida*. Trad. Antônio Guimarães Filho e Glória Mariani. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1980.
- GEERTZ, C. *Saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Trad. Vera Melo Joscelyne. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.
- GUERREIRO, G. *A trama dos tambores: a música afro-pop de Salvador*. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- KATZ, H. *Um, dois, três: a dança é o pensamento do corpo*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.
- LOPERA, J. A. *et al. História Geral da Arte: Pintura V*. Madrid: Ediciones Del Prado, 1997.
- MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. Trad. Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MAFFESOLI, M. *No fundo das aparências*. Trad. Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MARQUES, Izabel. *A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- MARQUES, Izabel. *Ensino da dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Trad. José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Trad. Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Editorial PSY II, 1995.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *De máquinas e de seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. Trad. Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MARTINS, J. *Um enfoque fenomenológico de currículo: educação como poiésis*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. Trad. Lamberto Puccinelli. São Paulo: EPU/Edusp, 1974.

- MAY, R. *A coragem de criar*. Trad. Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- MENDES, M. G. *A dança*. São Paulo: Ática, 1985.
- MERLEAU-PONTY, M. A dúvida de Cézane. In: CHAUI, M. (Org.) *Textos selecionados: Merleau-Ponty*. Trad. Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1980a. p. 113-126. (Coleção Os Pensadores).
- MERLEAU-PONTY, M. *A fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994.
- MERLEAU-PONTY, M. O olho e o espírito. In: CHAUI, M. (Org.) *Textos selecionados: Merleau-Ponty*. Trad. Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1980b. p. 85-111. (Coleção Os Pensadores)
- MERLEAU-PONTY, M. *O visível e o invisível*. 3. ed. Trad. José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.
- MORIN, E. *Amor, poesia, sabedoria*. 2. ed. Trad. Edgard de Assis Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000a.
- MORIN, E. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRRN, 1999a.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 2. ed. Trad. Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- MORIN, E. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Trad. Juremir Machado. Porto Alegre: Sulina, 1999b.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, UNESCO, 2000b.
- NIETZSCHE, F. *A origem da tragédia*. São Paulo: Editora Moraes, 19[–]a.
- NIETZSCHE, F. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- NIETZSCHE, F. *Vontade de Potência*. Rio de Janeiro: Ediouro, 19[–]b.
- NÓBREGA, T. P. *Para uma teoria da corporeidade: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo*. 1999. Tese (Doutorado

- Em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 1999.
- OTERO, D. *Stagium: as paixões da dança*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- PARMÊNIDES DE ELÉIA. Sobre a natureza. In: SOUZA, J. C. (Org). *Pré-socráticos: fragmentos, doxografia e comentários*. Trad. José Cavalcante de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- PERNIOLA, M. *A estética do século XX*. Tradução Antunes Cardoso. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.
- PESSOA, F. *Ficções do interlúdio*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.
- PESSOA, I. Em busca do elo perdido. *Revista Palavra*, v. 1, n. 20, p. 67-69, 1999.
- PIQUÉ, A. P. et al. *História Geral da Arte: Dicionário Biográfico de Artistas II: L-Z*. Madrid: Ediciones Del Prado, 1997.
- PILLAR, A.; VIEIRA, D. *O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Fundação IOCHPE, 1992.
- PONZIO, A. F. Pelos próprios pés. *Revista Bravo*, v. 1, n. 3, p. 126-129, dez. 1997.
- PONZIO, A. F. De volta para casa. *Revista Bravo*, v. 2, n. 23, p. 132-136, ago. 1999a.
- PONZIO, A. F. A dinâmica do paraíso. *Revista Bravo*, v. 2, n. 24, p. 122-125, set. 1999b.
- PONZIO, A. F. Os invasores do palco. *Revista Bravo*, v. 4, n. 41, p. 32-36, fev. 2001.
- PORPINO, K. de Oliveira. *O professor de Educação Física (des)construindo o conceito de corpo*. Natal, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1996.
- PORTINARI, M. *História da dança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- RÊGO, G. S.; VELENZUELA, A. L. *As quatro margens do rio*. Natal: PROFINC, 1997 (Seleção de textos e fotografias).
- REZENDE, A. M. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- RICOEUR, P. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1976.

- ROBATTO, L. *Dança em processo, a linguagem do indizível*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.
- ROBATTO, L. *Dança*. 2000. Disponível em: <<http://www.minc.gov.br/textos/olhar/danca.htm>>. Acesso em: 17 dez. 2001.
- SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. *Convite à estética*. Trad. Gilson Batista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- SANTIN, S. *A biomecânica entre a vida e a máquina: um acesso filosófico*. Ijuí: UNIJUÍ Ed., 1996.
- SAPORTA, K. As vertigens do olhar: para uma utopia da representação. In: ENCONTROS DE CHÂTEAUVALLO. *Para uma utopia realista: em torno de Edgar Morin*. Trad. Tereza Cristina Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 35-52.
- SERVOS, N. Entre a alegria e a perfídia. Trad. Peter Naumann. *Revista Bravo*, v. 4, n. 39, p. 67-70, dez. 2000.
- SILVA, T. T. *O sujeito e a educação: estudos foucaultianos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- SHUSTERMAN, R. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. Trad. Gisela Domschke. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- SOARES, C. S. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XXI*. Campinas: Autores associados, 1998.
- VALÉRY, P. *A alma e a dança e outros diálogos*. Trad. Marcelo Coelho. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996.
- VARELA, F. *Sobre a competência ética*. Trad. Artur Mourão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1992.
- VICENZIA, I. *Dança no Brasil*. Rio de Janeiro: Funarte; São Paulo: Atração Produções Ilimitadas, 1997.
- VILELA, L. F. *O corpo que dança: os jovens e suas tribos urbanas*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, 1998.



Este livro foi projetado pela equipe
editorial da Editora da Universidade
Federal do Rio Grande do Norte.

