

NARRATIVAS DO CORPO QUE DANÇA: O CONTEXTO DO ENSINO PROFISSIONAL

Karenine Oliveira Porpino (UFRN)

Refletir sobre o corpo na época em que vivemos é inevitavelmente estar diante de uma infinita gama de possibilidades e de interpretações, dada a polissemia que se inscreve nas múltiplas concepções criadas e vividas em nossa cultura.

Tratando de fazer um recorte neste amplo universo de significados, nos identificamos com uma concepção de corpo que vislumbre sua plasticidade e sua complexidade na simbiose com o mundo. Neste contexto, encontramos no conceito de Corporeidade, explicitado na fenomenologia de Merleau-Ponty (1994, 1999, 1990), uma compreensão da realidade corporal capaz de questionar ou abrir novos horizontes de interpretações frente a visão dualista que historicamente negou o corpo.

A realidade do corpo é complexa, abrangendo o diálogo entre múltiplos antagonismos da existência, sua reversibilidade com o mundo implica em o percebermos a partir de uma singularidade que somente pode ser compreendida a partir da pluralidade dos demais corpos. O corpo é visível ao mesmo tempo em que se vê, é tocado ao mesmo tempo 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 (Merleau-Ponty, 1999).

O contato com a temática da corporeidade, nos permite refletir sobre a dança, fazendo-nos percebê-la como uma linguagem artística capaz de instigar múltiplas possibilidades da vivência criativa do movimento (Garaudy, 1990). Sendo uma forma de

comunicação não-verbal, percebemos que a dança permite a descoberta de novas formas de expressão, para além da linguagem escrita e falada, além do despertar de múltiplas interrogações sobre o corpo, que na experiência estética do dançar é capaz de transcender o instituído. A vivência com o ensino da dança, como opção para as aulas de Educação Física, na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN)¹, constituiu-se um campo fértil para tais reflexões.

Em se tratando de uma escola pública, de ensino técnico-profissionalizante, ressaltamos a intenção explicitada na proposta curricular, da formação de um profissional capacitado a lidar com as novas tecnologias do mercado de trabalho, sem no entanto deixar de ser capaz de compreender a própria existência e transformá-la. (Revista da ETFRN, 1995). A reflexão sobre o corpo, neste contexto, tinha por objetivo proporcionar ao aluno um olhar para si próprio, diante da situação da formação profissional. Assim, o corpo foi tematizado nas aulas de Dança, a partir de uma atitude problematizadora que permeava as experiências do dançar, além da leitura e discussão de textos.

Convivemos com alunos, compreendidos numa faixa etária de 13 à 20 anos, inseridos em um processo de preparação para o enfrentamento do mercado de trabalho competitivo. Tal situação, geradora de conflitos e inseguranças nos alunos, impunha padrões a serem seguidos, em prol de uma esperada empregabilidade e sucesso profissional. Corpos, outrora crianças, tentavam compreender os desejos adolescentes e adultos; corpos, filhos dependentes dos pais, buscavam a sua autonomia.

Durante o trabalho, naquela instituição, pudemos coletar várias narrativas dos alunos sobre os significados atribuídos ao corpo. Pretendíamos compreender como as reflexões sobre o corpo se inseriam no processo de profissionalização. Tais discursos,

¹ Na atualidade, a ETFRN foi transformada em Centro de Educação Tecnológica (CEFET-RN), entretanto, optamos no texto por continuar utilizando o nome antigo por se tratar da época em que nossas experiências nesta instituição de ensino se realizaram.

analisados a partir de uma abordagem fenomenológica (Martins e Bicudo, 1994), e transcritos à seguir em itálico, são percebidos hoje como fontes significativas para a reflexão em torno de uma educação que permita a apropriação e a criação de múltiplos sentidos para a existência, a partir de uma aprendizagem significativa (Resende, 1990).

O DISCURSO DOS ALUNOS: NARRATIVAS SOBRE O CORPO

A tematização do corpo nas aulas de dança nos fez perceber inicialmente entendimentos dicotômicos, fragmentados e efficientistas do corpo pelos alunos: *“O corpo é a matéria realizadora dos desejos da mente”, “é uma espécie de máquina”, “é uma coisa que faz a gente se movimentar”, “é um instrumento que nos dá movimento” “é formado por partes (cabeça tronco e membros)” ou “algo que às vezes me atrapalha muito”*. Tais concepções explicitam a exacerbada fragmentação a que somos expostos em nossa cultura. O corpo é percebido como instrumento, como coisa, como matéria a serviço de uma mente que o domina, como estorvo ou mesmo como máquina, à exemplo da metáfora cartesiana. É dividido em cabeça, tronco e membros; um modo de percebê-lo a partir da ciência clássica, que decompõe o todo em partes como condição para o conhecimento. Uma visão de mundo construída na separação, na fragmentação do saber, na disjunção (Morin, 1990, 1999), que historicamente se tornou condição para uma educação pautada na quantificação, na medição e no controle. Nesta, o corpo, urge ser disciplinado, posto em imobilidade, a partir da racionalização do tempo e dos espaços escolares, da metodicidade do ensino, da fragmentação do conhecimento e da previsibilidade das atitudes dos alunos (Foulcaut, 1984).

Refletir sobre o corpo mostrava-se como uma prática ainda desconhecida e instigante, mas não isenta de despertar medos e vergonhas. Emoções estas, advindas de um viver numa cultura que

exerce seu poder sobre o corpo, escondendo-o, reprimindo-o, fazendo-o perceber-se como fonte de pecados; e simultaneamente exaltando-o em sua beleza e sua eroticidade, gerando modelos corporais a serem seguidos (Foucault, 1987).

Perceber a existência de tais padrões mostrou-se como uma experiência significativa para os alunos: *“A nossa cultura faz com que nós sigamos um padrão para o nosso corpo, fazendo com que todas as pessoas queiram entrar dentro deste padrão”*. Poder observar e refletir sobre o corpo traduzido pela mídia, na sutileza das imagens corporais e dos enunciados instigantes: *“pessoas com os corpos bonitos vendem coisas, ou o que é pior, são vendidos”*, *“os publicitários usam os corpos como objeto para venda, já os pintores veem o corpo com outros olhos”*. E também, reinterpretar os corpos imagens a partir do próprio corpo: *“se você não tiver o corpo igual ao das meninas da ‘Malhação’, você não é aceita, você não é badalada, você fica sem amigos”*. A busca por um corpo ideal, padronizado, refletia a forma como as pessoas percebem o corpo: *“as pessoas pensam no corpo como um objeto a ser modificado”*. O antídoto contra o corpo não aceito por si mesmo, separado do homem que se entende como ser prioritariamente pensante, encontra refúgios nas tecnologias da beleza, é possível realmente modificar o corpo. Exalta-se o corpo desejado, o corpo imagético, da medida e da proporcionalidade, refletido na aparência que mascara a verdadeira realidade, como no instinto apolíneo nietzscheano (Nietzsche, 19[---]a). O corpo desejado é anunciado publicamente e fonte de múltiplos discursos. Ao corpo desejante não se permite a mesma eloquência: *“temos uma cultura fechada aos assuntos relacionados ao corpo. Eu não converso sobre determinados assuntos relacionados ao meu corpo com os meus pais.”*, expressa uma aluna.

A tematização do corpo mostrou-se como possibilidade de refletir acerca dos estereótipos impostos socialmente ao ato de dançar. Novas percepções surgiram advindas das reflexões acerca de

como o corpo, abordado pelas danças da moda, se fazia presente nas aulas, trazendo consigo gostos musicais, movimentos estereotipados e maneiras de se vestir incorporadas de forma acrítica. Não caberia, portanto, negar as manifestações veiculadas pela mídia, fazia-se necessário introduzir nas aulas outras formas dançantes, para que a criação de novos sentido no dançar fosse possível.

Refletir sobre o corpo e criar na dança se mostrava como refletir e recriar a própria vida, já que tais ações não poderiam ser concretizadas sem que os demais momentos vividos no cotidiano fossem considerado no processo de gerar conhecimentos. Observamos, aqui, o que Freire (1978) denomina de uma certa “desopacização” do cotidiano, ou seja, o resultado de tomar como objeto de reflexão crítica as atitudes da vida diária que guardam nossa forma espontânea de ser, processo que se constitui numa teorização que volta a se refletir novamente na prática cotidiana transformando-a. O cotidiano, aqui, foi percebido como fonte de criações, de poesia, e não como rotina e acomodação (Certeau, 1994). Podemos pensar também numa desopacização do corpo, a partir da reflexão de um viver que se realiza corporalmente, ao mesmo tempo que incorpora tal reflexão se tornando um novo corpo a cada instante.

Para alguns alunos a compreensão do significado do corpo refletia a experiência estética do dançar: *“Sinto que meu corpo está repleto de sons, notas musicais. E que assim torno-me um parceiro de mim mesmo”* e *“Quando se dança é preciso estar em sintonia com o todo, é maravilhoso.”* Percebemos aqui o sentido da experiência estética como vivência que permite uma reconciliação do ser humano consigo mesmo e com o mundo a partir da beleza experimentada sem que, para tanto, sejam necessárias condições prévias (Dufrenne, 1998). A vivência estética como experiência da beleza, da sensibilidade, da descoberta do sentido da vida somente se realiza por meio do corpo. Na dança, tal situação não passa despercebida por outros dois alunos: *“O corpo é a via em que se*

pode exprimir a arte da dança”, “A dança para mim é a mais complexa expressão do corpo.” A arte, como experiência da beleza, atua sobre o corpo, dando-lhe mobilidade, permitindo um estado de embriaguez, de transformação, de criação. Evocando a beleza, provocando a embriaguez e exercendo a força necessária a sua própria criação, a experiência estética (da beleza) é tida também como forma de comunicação (Nietzsche (19[--]b, p.273).

Algumas concepções de corpo, puderam ser percebidas como críticas à visões fragmentadas de corpo. Temos como exemplo, o entendimento de um corpo que não significa somente uma estrutura anatômica: *“Não consigo limitar o corpo a minha forma física, (...) ele não é só essa parte material visível.”* Temos, portanto, a reflexão em torno de uma visão biologizada do ser humano (Gonçalves, 1994).

Percebemos em alunos mais antigos alguns caminhos no sentido de compreensão de uma dialogicidade entre corpo e mente, exterioridade e interioridade, fato que nos aponta para a construção de uma concepção de corpo não-dualista: *“Corpo é a parte interna e externa”, “O corpo e a mente não podem ser tratados individualmente pelo fato de um estar sempre precisando do outro”*. O corpo também foi percebido como sinônimo do existir: *“O corpo é a confirmação da minha existência”*. A partir dos estudos da Corporeidade podemos vislumbrar um corpo que não se resume a um exterioridade, que se opõe a uma interioridade entendida como mente, o corpo está na mente, assim como a mente está no corpo, a estrutura de uma é inseparável da estrutura do outro (Nóbrega, 1999). O corpo é expressão e condição da existência humana (Merleau-Ponty, 1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto social polifônico vivido pelo o estudante do ensino profissional, nos faz perceber a necessidade da busca pelo

respeito ao seu mundo, como condição para a construção de uma responsabilidade necessária ao futuro profissional, acreditando que esta não se constrói na imposição de valores, mas na compreensão dos próprios desejos e no ato de assumir as próprias ações (Maturana, 1999).

Percebemos que a problematização do corpo na escola, com base no entendimento, de que razão e emoção atuam na simultaneidade, pode contribuir para que os alunos despertem para a sua capacidade criadora e para perceberem a dicotomia presente cultura, que concorre para a valorização de alguns aspectos da existência em detrimento de outros. Neste contexto, a fragmentação do corpo, tem concorrido para que aceitemos verdades universais como modelos a serem seguidos (Maturana, Op. Cit).

A corporeidade como fundamento para a compreensão do corpo, nos aponta caminhos para o entendimento de uma realidade que não se limite a produzir o profissional desejado pelas demandas de mercado, mas que considere também os alunos como corpos capazes de criar novos sentidos e saberes na profissionalização. Talvez, refletindo sobre este aspecto, possamos caminhar no sentido de formar profissionais empregáveis e possam construir novas formas de ser com originalidade, não só no trabalho institucionalizado, mas em outras esferas da vida.

Referências Bibliográficas

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer.

Petrópolis: Vozes,

1994. 4ª ed.

D'AMBRÓSIO, U. **Empregabilidade e o comportamento humano**.

In: CASALI, A

et al. **Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho**. São

Paulo: EDUC, 1997.

- DUFRENNE, M. **Estética e Filosofia**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis:Vozes, 1987.
- FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**. Registros de uma experiência em processo. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1980.
- GONÇALVES, Maria A. Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e Educação**. Campinas: Papyrus, 1994.
- MARTINS, Joel, BICUDO, Maria A. V. **A Pesquisa qualitativa em Psicologia :**
Fundamentos e Recursos Básicos. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1994.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na Educação e na política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- MERLEAU-PONTY, M. **A Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994.
- _____. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Campinas: Papyrus, 1990.
- _____. **O visível e o invisível**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

NIETZSCHE, F. **Vontade de Potência**. Rio de Janeiro: Ediouro, 19[--].

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**.

Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000a.

NIETZSCHE, F. **A origem da tragédia**. São Paulo: Editora Moraes, 19[--]a.

_____. **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. Tese (doutorado), Universidade Metodista de

Piracicaba, 1999.

REVISTA DA ETFRN. Educação Tecnológica: Proposta Curricular da ETFRN. N^o 09, Ano 11, 1995.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção Fenomenológica da Educação**. São Paulo:

Cortez, 1990

