

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Antonio Carlos Silveira dos Santos.

**CORPOREIDADE DANÇANTE:
APRENDIZAGEM E EXPERIÊNCIA DA DANÇA ENTRE OS JOVENS.**

Santa Cruz do Sul, abril de 2011.

Antonio Carlos Silveira dos Santos.

**CORPOREIDADE DANÇANTE:
APRENDIZAGEM E EXPERIÊNCIA DA DANÇA ENTRE OS JOVENS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de pesquisa Aprendizagem, linguagens e tecnologias na Educação, Área de Concentração em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC.

Orientadora: Dra. Sandra Regina Simonis Richter

Santa Cruz do Sul, abril de 2011.

Antonio Carlos Silveira dos Santos

**CORPOREIDADE DANÇANTE:
APRENDIZAGEM E EXPERIÊNCIA DA DANÇA ENTRE OS JOVENS.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de pesquisa Aprendizagem, linguagens e tecnologias na Educação, Área de Concentração em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dra. Sandra Regina Simonis Richter
Professora Orientadora

Dr. Felipe Gustsack (UNISC)

Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes (UNISC)

Dr. Wagner Wey Moreira (UFPA)

S237c**Santos, Antonio Carlos Silveira dos**

Corporeidade dançante: aprendizagem e experiência da dança entre os jovens / Antônio Carlos Silveira dos Santos. – 2011.

125 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2011.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Simonis Richter.

1. Dança – Estudo e ensino. 2. Educação física – Ensino médio. 3. Exercícios físicos para jovens. 4. Linguagem corporal. 5. Mimese. 6. Aprendizagem. I. Richter, Sandra Regina Simonis. II. Título.

CDD: 793.307

Bibliotecária responsável Luciana Mota Abrão - CRB 10/2053

AGRADECIMENTOS

Ao Anderson Favero Porte, por conhecer o meu desejo de continuar estudando, e me informar sobre a seleção do curso de mestrado na Unisc.

À professora Sandra Richter, por ter aceitado caminhar comigo nesta pesquisa, e ensinar outras formas de conduzir e ser conduzido na dança do pensamento.

Ao grupo docente do PPGEDU/UNISC, por todas as colaborações valiosas.

À Daiane Isotton, pelo seu atendimento sempre atencioso quando precisei.

Aos colegas de todas as três turmas do mestrado, pelas conversas, apoios, discussões, almoços, jantãs, contribuições, acolhimento, e também na organização das “Desorientações”.

Aos jovens que participaram e participam dos encontros de dança, que me ensinam a cada encontro o quanto vale a pena ser professor/aluno junto a eles.

A todos os colegas da E.E.E.M.N.S. de Fátima, por ter me proporcionado muitas experiências que tive e tenho, para a minha formação continuada como professor. Em especial a diretora Marisa Hofstatter, por autorizar a realização desta pesquisa na escola, ao professor Nelson Sá, pela colaboração na construção do abstract, e a Karina Pedroso da Silva, pelos conhecimentos linguísticos, na correção dos textos.

A minha família, pelo apoio incondicional, nos momentos alegres e difíceis da vida.

Aos meus amigos(as), que me reconhecem como um legítimo outro na convivência, por todos os nossos encontros e desencontros, nas nossas caminhadas.

DEDICATÓRIA

Dedico a todas as pessoas que como eu, sonham com uma escola diferente da que temos. Que por muitas vezes nos percebemos sem saber o que fazer para nos modificarmos enquanto humanos/professores, assim concluindo que não há mais nada para fazer. Lembremos que as aprendizagens ocorrem nas experiências de relações de estar com o outro. Portanto, podemos nos lançar nesta jornada da educação, caminhando, observando, conversando, dançando e saltando mais devagar – sorrindo, sentindo, brincando e pintando mais vezes – *reumanizando* a escola. Dedico também a todos os jovens, principalmente aqueles que participaram e participam dos encontros de dança, espero que dancem as suas vidas, porque quando errarem algum passo, poderão improvisar, rir e fazer de novo e/ou de outra maneira.

“Saber dançar com os pés, com os conceitos, com as palavras; ainda tenho que dizer que é preciso saber dançar com a pena...”

Nietzsche (1985, p. 61)

RESUMO

Esta pesquisa interroga, a partir do paradigma da complexidade, o fenômeno do lugar do corpo – e seus movimentos – nos processos de aprendizagem dos jovens que frequentam o ensino médio de uma escola da rede estadual ao problematizar concepções de aprendizagem centradas no corpo imóvel enquanto corpo educado na duplicidade da realidade – eu e o mundo; na duplicidade da convivência – eu e os outros; na duplicidade da pessoa – eu e meu corpo. A investigação estabelece interlocução com Jorge Larrosa, Maurice Merleau-Ponty, Humberto Maturana e José Gil para deter-se na experiência da dança e constituir um espaço de convivência com os jovens que os permita compreender que seu corpo aprende com o corpo do outro. A dança, aqui, é estratégia metodológica para afirmar que existem outros modos de aprender e pensar na escola. Outros modos que prestem mais atenção aos detalhes a partir do poder plástico da *mimesis* de aproximar poeticamente os corpos através de seus movimentos. Trata-se de uma relação intercorporal com outrem enquanto irradiação ou propagação da reversibilidade dos corpos e que só pode ocorrer se for experiência de sinergia entre corpo e mundo.

A descrição fenomenológica da experiência da dança com alunos do ensino médio sustenta-se na abordagem qualitativa da pesquisa educacional a partir da observação dos jovens dançando e da compreensão do próprio método como forma de aprendizagem do observador, diretamente relacionado com a experiência vivida.

Assim emergem as unidades fenomenológicas da confiança, da alteridade, da alegria, do lúdico, da colaboração, enfim, do pensamento recursivo, permite destacar processos de aprendizagem que podem acontecer no corpo da dança, do aluno e da escola. O que é exposto ao debate educacional é o movimento da pesquisa realizada no acontecer do seu percurso e a peculiaridade sensível de uma corporeidade dançante no qual corpo e pensamento se tornam um só no fluir de seus movimentos: um pensamento amplificado, infinito, porque implicado com outros corpos.

Palavras-chave: Jovens, corpo, corporeidade dançante, *mimesis*, aprendizagem.

ABSTRACT

This research questions, from the paradigm of complexity, the phenomenon of place of the body - and its movements - In young learning process, students who attend the high school in a public school to problematize conceptions of learning focused on immobile body while the body educated in the duplicity of reality - I and the world; in the duplicity of living together - I and others; in the duplicity of person – me and my body. The research establishes an interlocution with Jorge Larrosa, Maurice Merleau-Ponty, Humberto Maturana and José Gil to hold on in the experience of dance and to create a living space that allows young people to understand that my body learns with another's body. The dancing here is a methodological strategy to assert that there are other ways to learning and thinking in school. Other ways to pay more attention in the details from the plastic power of *mimesis* of to approximate poetically the bodies through their movements. It is a relationship interbody, with another person, while irradiation or spread of reversibility of bodies and that only can happen if the experience of synergy in the same world.

The phenomenological description of dance experience with students of high school is grounded by the qualitative approach in educational research from observation of young people dancing and understanding of his own method as a way of learning of the observer directly related with his experience.

So emerged the trust units phenomenological of confidence, of otherness, joyfulness, playfulness, collaboration, at long last, recursive thought, allows you to emphasize learning processes that can happen in the body of dance, of student and the school. What is exposed to the education debate is the movement of research held in the occur of its course and the sensitive peculiarity of a corporeity to dancing in which body and thought become only one in the flow of their movements: An amplified thought, infinite, because implicated with other bodies.

Keywords: Youth, body, corporeity dancing, *mimesis*, learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. APRENDER NA COMPLEXIDADE	18
1.2 Aprendizagem escolar e o mito da sala de aula	18
1.2 Ordem e desordem	29
1.3 Experiência e informação	38
1.4 Corpo e aprendizagem	44
2. OS JOVENS E A SUA ESCOLA	51
2.1 A cultura juvenil	51
2.2 O cotidiano no espaço escolar	62
2.3 O encontro com a dança	72
2.4 O lugar do corpo na escola	90
3. CORPO E MOVIMENTO NA ESCOLA	92
3.1 Corpo e movimento	93
3.2 Dança e experiência de pensamento	97
3.3 Aprender com o outro	103
3.4 A corporeidade dançante	111
4. APRENDENDO COM O OUTRO MINHA SINGULAR PLURALIDADE	114
5. BIBLIOGRAFIA	121

INTRODUÇÃO

Início, aqui, um mergulho nessa trama que é a educação na escola pública de ensino médio. A presente pesquisa interroga o lugar do corpo nos processos de aprendizagem dos jovens¹ no Ensino Médio. A questão surgiu a partir da minha formação como professor de Educação Física, da qual trago como princípio a importância do movimento dos corpos nos processos de aprender e dinamizar o pensamento.

Quando fui aluno do ensino médio, o professor de Educação Física insistia apenas nas atividades “produtivas” individuais do corpo através de exercícios físicos ou nos jogos de futebol para os meninos e voleibol para as meninas. Na graduação, a experiência com o ensino da Educação Física, contribuiu para o meu interesse em aprofundar a discussão sobre o lugar do corpo – e seus movimentos – nos processos de aprendizagem escolar.

Muitas questões surgem a partir da vontade de realizar uma reflexão em torno dos processos de aprendizagem dos jovens do Ensino Médio, a partir do encontro com a dança no cotidiano da escola pública. Não busco o encontro com respostas exatas, mas aproximar-me de algumas interrogações que permitam a reflexão sobre processos de aprendizagem entre jovens que foram constituindo-se no decorrer de uma pesquisa sustentada na interlocução entre o paradigma da complexidade e o método fenomenológico². Para tanto, nesse estudo, parto do meu percurso como professor da rede pública de educação do Estado do Rio Grande do Sul, principalmente na escola na qual trabalho nos últimos quatro anos.

Não é difícil constatar que a “educação do corpo”, como é reconhecida a Educação Física na escola, não é vista como sendo importante. A própria história da disciplina mostra que esta, desde muito tempo, cumpre o papel de controlar,

¹ Expressão que utiliza como forma de enfatizar que, ao se tratar de jovens, é importante reconhecer que esses constituem realidade plural e multifacetada. Não há uma precisão nos limites de faixa etária, pois o ser jovem envolve diferentes aspectos físicos, psíquicos, sociais e espaciais. (Projeto de Lei nº 4.530/06, p.7).

² Cfe. Nóbrega (2010, p. 38) “ao adotar a fenomenologia como referencia metodológica, faz-se necessário incorporar a atitude ancorada na experiência vivida e aberta às aventuras da reflexão”.

treinar e corrigir o corpo. Paradoxalmente, por outro lado, é também concebida como lugar de não fazer nada, mero tempo para extravasar as tensões escolares. Portanto, uma história marcada, nas palavras de Gondra (2004), pelos modelos higienista, militarista, celeiro de atletas, terapia escolar e ou saúde biológica individual. Nessa perspectiva, o cotidiano escolar não considera a importância do movimento do corpo nos processos de aprendizagem dos jovens. Embora, esse quadro venha se modificando lentamente nas últimas duas décadas, não é muito difícil constatar tal tendência.

Nesta pesquisa, busco problematizar as concepções escolares de aprendizagem a partir da experiência do corpo imóvel e centrado na visão e na escuta do professor. Trata-se de aprofundar estudos sobre como se aprende a conviver, articulando outros modos de aprender a pensar na escola. O objetivo é estudar e discutir o fenômeno dos processos de aprendizagem entre os jovens do ensino médio de uma escola pública, através da reflexão sobre as relações que eles estabelecem entre seus corpos e a dança³. O interesse é compreender e destacar as aprendizagens que podem acontecer no corpo da escola, no corpo do jovem e no corpo da dança, ou seja, a possibilidade de aprender a inventar outros modos de pensar: uma *corporeidade dançante*. Outros modos de pensar, no qual, corpo e pensamento sejam um só no fluir de seus movimentos: um pensamento amplificado, infinito em suas múltiplas possibilidades, porque está implicado com outros corpos. Como diz Deleuze (2003, p.232) “o pensar é um encontro”, e esse encontro é um acontecimento, que não ocorre sobre uma ordem que garanta regularidade dos mesmos, porque os acontecimentos não podem ser explicados: eles ocorrem ao acaso. Por compartilhar dessa afirmação, proponho que o movimento do corpo seja compreendido como movimento de pensamento.

Tal proposta, isto é, a ideia do corpo-pensamento, me instiga e provoca o desejo de perseguir algumas interrogações sobre a desconsideração escolar pela experiência de pensamento que emerge do movimento dos corpos entre os jovens, para reivindicar a necessidade de realizar reflexões sobre a concepção escolar de aprendizagem. O descaso é histórico e tem raízes na concepção de

³ Nesta pesquisa, utilizo a dança para interrogar os processos de aprendizagem, porém, poderia ser qualquer outra atividade.

conhecimento que sustenta a racionalidade ocidental. Racionalidade que, para Pessanha (1997, p. 26 e 27), foi empobrecida a partir da modernidade quando fez a opção exclusiva pela clareza do modelo matemático, quando fez a escolha por uma forma de cientificidade que pretendeu negar tudo que fosse dotado de alguma ambivalência. Ao deixar de lado as chamadas ideias obscuras também deixou de lado tudo o que na condição humana é ligado ao corpo e ao tempo. Tal descaso engendra preconceitos educacionais, não apenas à dança, promovendo dificuldades em encontrar motivos para sua presença no currículo escolar. Porém, minha experiência com alguns jovens permite vislumbrar mudanças de atitudes entre eles, inclusive em outras disciplinas depois que começaram a dançar nas aulas de Educação Física. Outros que resistiam à proposta no início, ao se permitirem enfrentar o desafio de dançar na escola, mostram e relatam, já nos primeiros encontros, pequenas modificações.

Outros professores da escola também perceberam a mudança nos jovens e, com frequência, me questionam como consigo fazer com que eles participem tão intensamente das minhas aulas, pois o anseio pelas próximas é tamanho que algumas turmas pedem para antecipar o término da aula uns minutos antes, visando arrumar e preparar a sala para dançarem.

Desse processo gradual de inserção da dança nas aulas de Educação Física surgiu a oportunidade de oferecer um espaço, fora do horário de aula convencional, que também não fosse reconhecido como aula, nem como “reforço”, mas um encontro que proporcionasse este momento, no qual os jovens fossem dançar sem se sentirem pressionados por alguma avaliação. Fiquei muito surpreso, a cada encontro semanal que realizávamos, pois sempre havia alguém novo chegando.

Esses encontros de dança iniciaram na frequência de três vezes na semana, nos quais apresentava a cada encontro um estilo diferente de dança. Para minha surpresa, os três encontros semanais eram frequentados por quase todos os mesmos jovens que participavam. Minha intenção, na promoção desse espaço, foi possibilitar ou promover um tempo para verticalizar os conhecimentos em dança de salão e/ou apenas pelo prazer de dançar.

Os jovens que participavam desses encontros passaram a almejar algo mais. Eles começaram a pedir para sair dos limites da escola, para apresentarem-se em outros locais. Lembro que este não era o objetivo dos encontros. No entanto, como surgiu do interesse e da vontade deles, foi difícil negar. Além das apresentações na própria escola, houve também exposições em outras escolas e em eventos promovidos pela prefeitura local.

Diante dessa experiência com a dança no ensino médio, considero que a relevância desta pesquisa está justamente em refletir a integração entre corpo e pensamento nos processos de aprendizagem. Trata-se de afirmar a importância de considerar corpo e mente, de sublinhar que os momentos de descontração e alegria estão intrinsecamente ligados à educação. Momentos importantes, porque vividos, em suas tensões, sem as pressões escolares do certo e do errado, do sei e do não sei, do fácil e do difícil. Momentos marcados pelos processos individuais no coletivo, sempre passíveis de ser recomeçados e retomados, tão diferentes, daqueles vividos em um cotidiano escolar no qual vigoram os resultados, a quantificação das aprovações e das reprovações ou, ainda, o “empurrão” para a série seguinte.

No ensino médio, a educação propõe desenvolver a capacidade de pensar teoricamente a realidade e, para tanto, é preciso aprender a abstrair, a deduzir leis, a ler e escrever construindo explicações a partir da identificação de regularidades. Geralmente, isso ocorre através de princípios pedagógicos tradicionais como acumulação, repetição e memorização de conteúdos que visam à preparação do jovem como pessoa para que tenha condições básicas de viver em sociedade e exercer sua cidadania. Tal objetivo escolar, de preparar para a vida, não apenas esquece que eles já vivem em sociedade como desconsidera que autonomia e cidadania não são preparadas e sim, exercidas no coletivo.

O que a escola não percebe ao relegar o movimento entre os corpos ao último plano, é que um jovem antes de tudo é um corpo. Corpo este que têm desejos, angústias, medos; mas que também é alegre, é movente, é um corpo em ato, de estar em experiências de linguagens com os outros. Porém, a escola torna a aprendizagem horizontal, algo rotineiro, ao insistir em considerar que é possível

antecipar como ocorrerão e como terminarão os acontecimentos e as interações no cotidiano escolar. Na escola somos educados através de dicotomias dadas pela duplicidade da realidade – eu e o mundo; pela duplicidade da convivência – eu e os outros; pela duplicidade da pessoa – eu e o meu corpo.

Afirmar que o corpo pode estabelecer um lugar de aprendizagem na escola é também reivindicar um currículo que considere a pluralidade das experiências entre os jovens e seus processos de aprender a estabelecer relações com os outros, a partir de suas curiosidades, alegrias e autoria. Trata-se de negar, com Goodson (2007), um currículo previamente estabelecido, aquele que determina como individualmente se vai aprender a pensar, ou seja, como o estoque de aprendizagens, enquanto soma total de peças separadas de habilidades e conhecimentos, será compartilhada e utilizada. Para Goodson (2007, p. 242),

“[...] os velhos padrões de desenvolvimento e de estudos do currículo são totalmente inadequados para a nova sociedade de riscos, instabilidades e rápidas mudanças na qual vivemos, pois ainda estão presos à aprendizagem primária e prescritiva”.

Nessa perspectiva, que outras aprendizagens podem surgir da relação com a dança entre os jovens?

Para refletir e problematizar tais interrogações trago, no primeiro capítulo, a reflexão em torno do mito da razão na aprendizagem escolar que perpetua noções racionalizantes, simplificadas de aprendizagem, ao restringir o saber às ideias, negando o conhecimento sensível do corpo que se movimenta – este que não ocorre na linearidade do tempo escolar. A intenção é destacar, a partir do pensamento de Edgar Morin (2002) e de Humberto Maturana (2009), a complexidade das ações educativas da escola para apontar outra possibilidade de pensar processos de aprendizagem entre os jovens na escola pública. Portanto, considero importante realizar um estudo que compreende o corpo como fonte de conhecimento, de linguagem, e lugar de experiência, daquilo “que nos passa” (LARROSA, 2004), para construir uma “lente” conceitual que permita pensar/interrogar como compreendo os processos de aprendizagem entre os jovens a partir do paradigma da complexidade.

Para tanto, no segundo capítulo, descrevo como foi à caminhada desta pesquisa com os jovens, o bairro que moram, a escola que frequentam, e também os encontros de dança. A seguir, descrevo como é o cotidiano escolar dos jovens. Que escola é esta? O que ela proporciona de experiências para e com eles? Como essa escola solicita o corpo do jovem? Após, relato como transcorreu o meu encontro e dos jovens com a dança na escola. Desde a primeira e tímida solicitação, a construção de um tempo/espaço de dança nas aulas de Educação Física e também dos encontros de dança ao final do turno da tarde. A descrição fenomenológica⁴ (fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty) da experiência da dança com alunos do ensino médio sustenta-se na abordagem qualitativa da pesquisa educacional a partir da observação dos jovens dançando e da compreensão do próprio método como forma de aprendizagem do observador, diretamente relacionado com sua experiência.

No terceiro capítulo proponho um diálogo com o pensamento de José Gil (2005) sobre o corpo e a dança para perseguir as possibilidades que uma corporeidade dançante pode oferecer à educação escolar que ainda concebe que as pessoas aprendem apenas a partir da imobilidade e do silêncio dos corpos. Considero importante realizar um estudo que compreende o corpo como fonte de conhecimento, de linguagem, e lugar de experiência, daquilo “que nos passa” (LARROSA, 2004). Trago para pensar outra possibilidade de aprendizagem, a qual favorece uma interação entre o meu corpo e o corpo do outro, com o não idêntico, com o desconhecido, o lúdico, a técnica, a corporeidade⁵, com outros tempos e outros espaços para aprender. Como Merleau-Ponty (1999, p. 411) nos diz, “o mundo e o corpo ontológico que encontramos no cerne do sujeito não são mundo e corpo em ideia, é o próprio mundo contraído numa percepção global, é o próprio corpo como corpo conhecedor”.

⁴ Cfe. Nóbrega (2010, p. 38), “o método fenomenológico é, antes de tudo, a atitude de envolvimento com o mundo da experiência vivida, com o intuito de compreendê-la. Essa posição não é uma representação mental do mundo, mas envolvimento que permite a experiência, a reflexão, a interpretação, a imputação e a compreensão de sentidos”.

⁵ Corporeidade na concepção de Merleau-Ponty entende-se, “como campo de saberes do corpo, emerge da capacidade interpretativa do ser vivo desde os níveis celulares e moleculares até os aspectos simbólicos e sociais. Trata-se de um saber incorporado, desdobrado pela percepção, configurando a linguagem sensível. [...] também considerada como um campo de experiência e reflexão, [...] do qual se desdobram possibilidades epistemológicas, éticas, estéticas, sociais e históricas.” (NÓBREGA, 2010, p. 35).

Nessa perspectiva, torna-se relevante resgatar o pensamento da *mimesis* para discutir o esquecimento educacional do corpo. Este pensamento que, condenado por Platão por fugir à lógica e à razão, nos coloca diante do inesperado, aproxima-se do sensível, do diferente e da repetição. A *mimesis* não é ação meramente repetitiva e/ou retransmissora de gestos ou movimentos, mas diz respeito à repetição que é apropriada e modificada ao receber outras características e sentidos, não perdendo a sua referência externa.

Encerrarei este trabalho propondo uma reflexão sobre a emergência da presença do *outro* na *minha* aprendizagem. Presença que se impõe pela confiança, pela alteridade, pela alegria, pelo lúdico, pela colaboração, enfim, do pensamento recursivo, permitindo destacar os processos de aprendizagem, que amplificam as experiências de conviver. Portanto, não se trata de apresentar ideias ou propostas salvadoras como soluções dos problemas escolares de aprendizagens, mais uma receita a ser apenas aplicada. Diferentemente, minha intenção ao finalizar esta pesquisa, será que ela seja uma gota que cai no mar. E este, por mais revolto que esteja, seja perturbado de alguma forma por esta gota, que espero seja tão útil quanto é inovadora.

1. APRENDER NA COMPLEXIDADE

“Complexus, o que é tecido junto”.
(MORIN, 1997, p. 44).

Ao propor um mergulho nessa trama que é a educação, lanço algumas questões que mobilizam meu interesse nessa pesquisa: por que educar jovens? O que pretendo com a pesquisa educacional? Qual a concepção de educação? Sempre que me interrogo, emerge uma nova resposta, ou ainda, surgem outras perguntas. Portanto, nesse sentido, não considero tão relevante encontrar respostas exatas, mas lançar algumas possibilidades para serem refletidas a partir do paradigma da complexidade e do meu percurso como professor da rede pública de educação do Estado.

Um dos grandes desafios para enfrentar a complexidade das ações educativas é romper com um ambiente escolar enraizado no pensamento cartesiano que, desde muito tempo, vem formando as concepções de aprendizagens dos professores que atuam nas diversas áreas de conhecimentos e das redes de ensino. Portanto, não é surpreendente que os modos de ensinar nas escolas sejam baseados em métodos e modelos na expectativa de resultados previamente definidos. Do mesmo modo, as políticas neoliberais também colaboram para a degradação do ensino público no país, através de programas educacionais implantados a partir de necessidades de um sistema econômico voltado para o mercado de consumo e o modo competitivo de conviver em sociedade.

1.2 Aprendizagem escolar e o mito da sala de aula

Em “A República”, Livro VII, Platão argumenta pela reforma na educação, principalmente dos futuros filósofos que assumirão a Cidade. A essência dessa educação fundamenta-se em libertar da opinião comum, da prisão, a alma⁶. Para iniciar a nossa reflexão, trago um pequeno trecho do diálogo entre Sócrates e

⁶ Nos textos platônicos de A República, alma e inteligência são sinônimos.

Glauco, aquele que introduz o Mito da Caverna, no qual Platão (1996, p. 46-47) propõe estabelecer a relação entre opinião e conhecimento, entre sombra e luz:

Imagina uma caverna subterrânea, com uma entrada ampla, aberta à luz em toda a sua extensão. Lá dentro, alguns homens se encontram, desde a infância, amarrados pelas pernas e pelo pescoço de tal modo que permanecem imóveis e podem olhar tão-somente para frente, pois as amarras não lhes permitem voltar à cabeça. Num plano superior, atrás deles, arde um fogo a certa distância. Entre o fogo e os prisioneiros eleva-se um caminho longo do qual imagina que tenha sido construído um pequeno muro semelhante aos tabiques que os titeriteiros interpõem entre si e o público a fim de, por cima deles, fazer movimentar as marionetes.

Percebemos que a concepção de aprendizagem na escola ainda mantém raízes com a concepção de conhecimento de Platão. Ela surge na Grécia Antiga enquanto uma forma de construir a sabedoria, a filosofia, influenciando de modo decisivo a concepção ocidental de ciência. Para Platão, a razão diz respeito às ideias verdadeiras e, portanto, constitui um mundo que não faz parte do ser humano, não nascemos com elas. Assim, apenas os questionamentos filosóficos permitem acessá-las. Platão nos mostra que a razão está no Mundo das Ideias. Mundo, no qual, as Ideias são representações intelectuais invisíveis, formas abstratas do pensamento, realidades objetivas enquanto modelos e arquétipos eternos. Portanto, nessa perspectiva, as coisas visíveis são cópias imperfeitas e fugazes. Assim a ideia de homem é o homem abstrato perfeito e universal de que os indivíduos humanos são imitações transitórias e defeituosas.

Segundo o pensamento platônico, apresentado pelo Mito da Caverna, o conhecimento humano integral fica nitidamente dividido em dois graus: o conhecimento sensível (ou mundo sensível), particular, mutável, imitável⁷ e relativo, e o conhecimento intelectual (ou mundo inteligível), universal, imutável, absoluto, que ilumina o primeiro conhecimento, mas que dele não se pode derivar. A diferença essencial entre o conhecimento sensível, a opinião verdadeira e o conhecimento intelectual e/ou racional, em geral, está nisto: o conhecimento sensível não sabe o que sente, pode passar indiferentemente ao conhecimento do diverso e, conseqüentemente, cair no erro sem o saber; ao passo que o segundo, além de ser um conhecimento verdadeiro, porque sabe que o é, não

⁷ Concepção aristotélica de *mímesis* como uma das primeiras formas de conhecimento; na qual, aponta que o imitar mesmo é algo inato ao homem (GEBAUER; WULF, 2004).

pode de modo algum ser substituído por um conhecimento diverso, errôneo em sua aparência. Poder-se-ia também dizer, que o primeiro sabe que as coisas estão assim, sem saber o porquê estão, ao passo que o segundo sabe que as coisas devem estar necessariamente assim como estão, precisamente porque é ciência, isto é, conhecimento das coisas pelas causas.

Partindo do princípio que o mundo inteligível é o lugar das verdadeiras ideias, Platão condena o corpo humano como obstáculo ao conhecimento intelectual. Porque o corpo está sujeito à morte, aos sentidos, às necessidades, às paixões, está condenado a ser insaciável. Nesse sentido, por natureza, está comprometido com o mundo instável do vir a ser. Para o filósofo grego, essa possibilidade de transformação, de tornar-se outro (*mímesis*), é um perigo por propiciar seu enfraquecimento. Por ser um conhecimento que ocorre no ato, com o outro, através dos corpos, por promover desvios na realização das tarefas sociais, deve ser controlado. Para evitar o aprisionamento da alma, ou seja, da razão, aos desejos do corpo, escapando do perigo de seu afastamento dos valores verdadeiros, resguardando a existência de bens mais preciosos, é necessário negar, para o conhecimento, os sentidos atrelados aos prazeres e aos sofrimentos.

Assim, o corpo impede o avanço da alma na direção ao que é imortal, isto é, às essências eternas e divinas que são as *Ideias*. Além disso, o corpo coloca “para baixo” a alma, para o mundo sensível, em direção à matéria, a terra, e é neste lugar que a razão é retida como prisioneira e estranha. Para Platão, afirma Fontanella (1995, p. 27), “no homem, o mundano é o corpo, e o não mundano é a alma”. Então se a alma não é do ser assim como a verdade é da esfera do pensamento, não do sentido, seu lugar só pode ser a alma e não o corpo (FONTANELLA, 1995). Portanto, com Platão, a alma tem que ser como as *Ideias* puras: inalteráveis e belas.

Percebo a escola profundamente vinculada a essa concepção de conhecimento. Observo que a escola por si só já é um mito⁸. Um mito no qual o

⁸ O termo mito é aqui entendido como, narrativa acerca dos tempos, relato que narra e explica a origem de determinado fenômeno, ser vivo, acidente geográfico, instituição, costume sociais amplificados através do imaginário coletivo e de longas tradições literárias orais ou escritas

ato de aprender só pode acontecer estando imóvel porque o conhecimento “verdadeiro” está lá fora, sempre distante: está no professor, no livro, na palavra. A escola é esse lugar distante, único no qual o conhecimento pode acontecer, pois é apenas nela que estão e existem as verdades. Desta forma, reafirmando a lógica platônica, o conhecimento está somente (ou quase só) no professor assim como no filósofo. A luz das *Ideias* e a verdade absoluta serão cobradas por instrumentos racionais de avaliação, aqueles que só comportam a certeza da verdade. Aqui, revolver alguns sedimentos em torno da noção de verdade implica destacar as clássicas amarras cartesianas, consolidadas na Modernidade européia, as quais acorrentam o pensamento ocidental às dicotomias da realidade como consciência ou coisa, como ideia ou fato, ancoradas na oposição entre corpo e alma. Para Matos (1996, p. 199-203),

Descartes estabelece a relação conflituosa entre o corpo que padece e a alma que pensa. (...) Nem o maravilhoso, nem o oculto, nem o belo encontram lugar nessa ciência que só admite a ação lúcida da razão metódica. (...) Com isso, afasta tudo o que constitui a experiência imediata distintamente percebida são pseudopropriedades dos corpos, são “sentimentos”. Propriedades, pois: “figura” e “movimento”. Descartes desacredita “qualidades” e “virtudes” dos corpos, em nome de uma filosofia mecanicista. (...) Lá onde a fala poética vê um corpo de carne e sangue pulsando, minado a cada instante, um corpo doente, assombrado pela morte, Descartes observa tubos de cordas: o cadáver que ele diseca é um relógio parado, uma máquina quebrada.

A questão que emerge é a oposição entre interioridade (alma) e exterioridade (corpo) estabelecida pela elevação do *eu* pensante à condição de critério de toda certeza e verdade acerca das coisas. A filosofia cartesiana, ao radicalizar o cogito⁹ na preposição “eu penso, logo existo”, transforma o homem em único critério para realizar a distinção entre o verdadeiro do falso: “abstraída, a consciência percebe-se autônoma em sua identidade e coloca-se como condição

representação de fatos e/ou personagens históricos, valor social ou moral questionável, porém decisivo para o comportamento dos grupos humanos em determinada época.

⁹ Cogito: FIL. Redução de *cogito, ergo sum* [lat. Lit. ‘penso, logo existo’]. Verdade e proposição fundamental do cartesianismo, desenlace de uma cadeia argumentativa cujo ponto de partida é o absolutismo cético em relação a qualquer crença ou convicção, de onde se constata que o procedimento dubitativo implica necessariamente a atividade do pensamento, o que conduz à irrefutável certeza do sujeito pensante a respeito de sua própria existência. ETM. Fórmula de Descartes, constituída de *cogito*, 1ª p. s. do pres. Ind. De cogito, as, àvi, atum, are ‘pensar, refletir, meditar’, conj. coord. concl. *ergo* ‘logo’, *sum*, 1ª p. s. do pres. ind. de *sum*, es, *fui*, esse ‘ser, existir’.

sine qua non de todo e qualquer conhecimento, constituindo-se a si própria como justificação da realidade externa” (RICHTER, 2005, p.111).

A profunda mudança que ocorre a partir da autoridade do *eu pensante* permite elevar a ciência como modelo exemplar para a constituição da verdade segundo a qual se pode conhecer a realidade. Não por acaso que a filosofia e a ciência, desde Platão, “erigiram a matemática como paradigma do conhecimento e do pensamento verdadeiro, isto é, elegeram como ideal do saber o *ta mathema*, aquele modo de pensar que domina intelectualmente seus objetos porque os constrói inteiramente” (CHAUÍ, 1994, p. 470).

Assim, a escola perpetua o dualismo do certo e do errado ao excluir a imprevisibilidade do movimento do corpo e, portanto, toda a humana temporalidade dos percursos do caminho único criado por cada jovem. Desta forma, trago uma versão moderna da Caverna de Platão, apresentada por von Foerster (1996, p. 66-67):

Logo vi que os homens estavam acorrentados a poltronas muito confortáveis e as correntes eram suficientemente folgadas como para não incomodá-los, em absoluto. Até os ouvi dizer que era uma posição sumamente cômoda. O certo é que ali estavam, sentados, com os braços cruzados, contemplando a tela que tinha à frente. Sobre esta, as sombras dançavam com cores rutilantes, e os homens não tinham mais que um anseio: ser capazes de criar uma sombra, ainda que fosse uma só vez, ou converter-se, eles mesmos, nessa sombra. Um deles levantou-se e tirou suas correntes; vi como o fazia, sem ajuda. Os outros sacudiram a cabeça com um gesto reprovatório, sem compreender; alguns, quase enfadados, nem sequer viraram a cabeça para vê-lo, não queriam afastar seus olhos da tela. Acomodaram-se melhor em seus macios estofados e pensaram: “Este maníaco segue tratando de olhar para fora e de ver o que alguma vez se chamou de realidade verdadeira!”.

A escola é historicamente legitimada como “o lugar” do saber e do aprender, utilizando muitas vezes apenas uma forma de conceber tanto o conhecimento quanto a aprendizagem. Graças a essa visão racional e individualista do processo educacional, as interações em grupo e/ou que exijam cooperação não são consideradas e, portanto, incentivadas no cotidiano escolar. Podemos perceber tal afirmação na organização das classes nas salas de aula, de modo a evitar a comunicação dos jovens, pois estão enfileiradas para facilitar a atenção dos mesmos no fazer, ou na fala, do professor. Essa intenção e essa

disposição no espaço da sala de aula resultam na alienação do jovem, pois exige memorização de conteúdos descontextualizados e fragmentados. Os jovens não constroem nem vivenciam um ambiente propício à observação, ao pensamento autônomo, ao ato de aprender a questionar e a argumentar. As consequências apontam para jovens que permanecem atemorizados por credices, superstições, fetichismos, tornando-se dependentes do saber do professor e da avaliação da escola.

Segundo Silva (1982), a grande maioria dos professores brasileiros parece procurar nesse método a solução de todos os problemas. A colocação do autor pode ser cotidianamente constatada na sala dos professores, local em que são expressados desejos de perseguir um “antídoto” para que os seus alunos aceitem passivamente “aprender” tudo o que “passam” em aula. Por isso, a expressão “como ensinar” encobre uma interrogação que considero muito importante que é “o porquê ensinar” determinado assunto ou conteúdo. Observo, na escola, que qualquer método serve desde que o aluno fique quieto, e/ou que venha pronto para aplicar nas aulas, e/ou que seja desenvolvido em grandes instituições de ensino nacionais ou internacionais, ou pelas políticas governamentais. Métodos que, geralmente, implicam em encher o quadro de “conteúdos” que os jovens devem copiar incessantemente, na maioria das vezes sob a ameaça de que tudo aquilo a ser copiado será cobrado em prova. O autor reafirma a questão com um exemplo muito pertinente nos dias atuais, apesar da data de sua obra:

Quando um médico erra, mata um só paciente. Quando o professor erra, congela a consciência de trinta ou mais alunos. A paralisação da experiência talvez seja tão ruim ou até pior do que a própria morte física, ainda bem que a experiência é capaz de se organizar... (SILVA, 1982, p. 23)

É muito forte a comparação estabelecida entre a paralisação da experiência e a morte física. No entanto, será que aqueles que sofrem a paralisação da experiência não estariam mesmo mortos para a experiência da autonomia de pensamento? Assim como a esperança do autor no poder auto-organizativo do humano, considero que não é uma morte definitiva, mas um estado de sonambulismo, no qual tudo que os jovens realizam e vivenciam só

passam por eles, não restando nada como experiência de si (LARROSA, 2004). Como se fossem robôs vivendo no automatismo das coisas, escravos do tempo.

O ensino escolar, sustentado na soberania da razão, prima pela alienação do humano com sua existência, contribuindo para o desequilíbrio social ao naturalizar – e manter – a necessidade de um sistema educacional autoritário e individualista. Se quisermos uma escola diferente será necessário que saibamos argumentar para que ensinamos aquilo que ensinamos. Percebo a possibilidade de a escola contribuir para uma educação capaz de romper com a histórica dependência do humano a uma racionalidade redutora de suas possibilidades de tornar a convivência mais comprometida com o humano e sua existência, isto é, com a vida.

A modernidade, ao assumir a intencionalidade de construir um homem “artificial”, legitima preparar os jovens segundo uma educação que segue um propósito pré-determinado. O que pode ser verdadeiro ou real é somente o conhecimento provado pelo saber *científico-positivo* da razão iluminada, demarcando o que pode e o que não pode ser considerado ciência. A racionalidade moderna busca romper com o círculo vicioso da visão mítica e substituir as práticas de magia e feitiçaria pelo comportamento regrado e metódico do procedimento científico.

Quando questionados sobre como é aprender os conteúdos de outras disciplinas, a resposta dos jovens é unânime: para aprender na sala de aula é necessário ficar quieto, em silêncio, e copiar muitas coisas. Nas palavras abaixo, um jovem explicita sua percepção das aulas:

“Copio, leio, escrevo e quase sempre não entendo o que a ‘sora’¹⁰ quer; quando chega no dia da prova é aquele horror. Muitas perguntas que estão na prova não têm nada a ver com os exercícios da aula, aí o senhor já viu. Isso que a sora diz que está facilitando ‘pra nós’ os ‘conteúdos’”. (anotação no diário de campo, dia 14/04/09).

¹⁰ Redução da palavra professora e utilizam “sor” para professor, maneira típica entre os jovens da escola de chamar ou falar de algum professor(a).

Vejo que este modelo escolar ensina a conhecer o mundo por meio de “ideias claras e independentes”. Este modelo racionalista promove a redução do complexo ao simples, a separação daquilo em que se está ligado, a unificação do que é múltiplo, a eliminação de tudo o que traga desordens ou contradições para o nosso entendimento.

Os jovens são exigidos pela escola a memorizar os “conteúdos” para os testes. Muitas vezes os mesmos contêm questões objetivas, que geralmente são alternativas formuladas para induzir ao erro. Tal estratégia escolar favorece um conhecimento para o amanhã, mas anula os conhecimentos de hoje. A educação escolar está sempre para um futuro, para ser “usada” mais adiante, com isso esquece o hoje, o agora. Não falo que tudo que aprendem necessariamente tenha que ser para agora, algo instantâneo como os *downloads* de programas para computadores, mas que esse conhecimento possa ser refletido desde o momento de sua apresentação. Para que algum dia se for preciso, possa ser recomeçado, retomado em seu presente.

O equívoco está em escola pensar que a articulação sistemática e eficaz do aprender, proporcionada pela racionalidade, está na aproximação do objeto ditada pela fórmula “conhecer para manipular”. Nessa compreensão, prioriza alguns meios em detrimentos dos fins e assim abandona os processos de constituição do sujeito na experiência de aprender interrogar e investigar o vivido. O que sobra é uma tendência ao empobrecimento do vivido, enquanto a cultura da hiperespecialização volta-se cada vez mais abstrata e desligada do contato com o humano. Como diz Merleau-Ponty (1999, p. 213), “o corpo é uma unidade expressiva que só pode aprender a conhecer assumindo-a”.

Assim, na maioria das disciplinas, os conhecimentos são organizados unicamente em função do rendimento intelectual, do adestramento de habilidades cognitivas e da supervalorização da produtividade dos jovens. Tal concepção torna a educação cada vez mais submissa ao espírito cientificista, legitimada pelo velho discurso: “*temos que preparar os jovens para o mercado de trabalho*”, ou “*a vida vai cobrar de vocês ‘lá fora’, o que vocês não fazem aqui dentro*”. Discursos esses que sempre colocam a função do aprendizado para além da sala de aula.

Mas quando será esse futuro? Será que esse futuro não pode ser logo após a fala do professor? Por que a educação escolar está sempre pensando no futuro, será que não é possível também pensar no presente?

Penso que o futuro é a sucessão de presentes, porém, não vejo sentido em olhar sempre para o que pode vir. Prefiro olhar para o agora, desfrutar de tudo que posso sentir agora, para que tudo o que fizer neste momento proporcione sentidos, que me modifiquem ou não, e também para tudo o que possa experimentar em outros momentos. Como afirma Trevisan (2000, p. 251), “a escola perde contato com a vida e a dimensão lúdica da existência, tornando-se um local voltado para o ensino, mas sem a inspiração necessária, pois nela não há, muitas vezes, nem flores, nem jardins e nem poesia”.

Desta forma, a escola reafirma o mito da sala de aula, enquanto, uma insistente narrativa em torno, da qual, os jovens encontram-se durante duzentos dias por ano, cinco vezes na semana, quatro horas por dia. Podendo ser no turno da manhã, tarde ou noite. Dentro de uma sala de aula, como se estivessem acorrentados em suas cadeiras, de tal modo devem permanecer imóveis, olhando e contemplando somente as sombras a sua frente. E somente aqueles mais preparados, conseguirão sair da sala de aula, para viver a realidade lá fora, para viver a vida.

Portanto, percebo que se a escola insistir na hierarquização do paradigma da razão, e não começar a pensar e realizar outros processos de aprendizagens continuará produzindo crianças, jovens e adultos “sonâmbulos”, alienados, pois os mesmos, e também os professores, continuarão desvinculando as experiências de aprendizagem das experiências de pensamento, ação de conhecer da vida. Os professores não encontram tempo para tudo, são muitos os assuntos (conteúdos) a serem tratados e pouco tempo para deter-se nos mesmos. O objetivo pelo qual são tratados acaba quase sempre recaindo nas avaliações da própria disciplina e também das avaliações externas. Tornando-se, para os jovens, muito distantes e sem interesse para mobilizar experiências no coletivo.

Em consequência dessas desvinculações não há lugar para o corpo na educação escolar. A grande preocupação com as avaliações externas, aquelas

que reconhecem os conhecimentos matemáticos e a língua portuguesa, não permite reconhecer os processos de aprender a conhecer que podem ocorrer através do corpo. Como segue abaixo, no diálogo entre Sócrates (Platão) e Glauco, no qual procuram encontrar uma ciência que abarque a tudo:

Sócrates – [...] Mas, então, meu divino Glauco, qual poderá ser esta disciplina? Pois havíamos considerado as ocupações dos artesãos como servis.

Glauco – [...] que outra ciência nos resta, uma vez que descartamos a música, a ginástica e as ocupações manuais?

Sócrates – Bem, se nada podemos encontrar fora delas, tomemos uma que se estenda a tudo.

Glauco – Qual?

Sócrates – Por exemplo, uma ciência geral que se aplique a todas as ocupações, a todos os exercícios intelectuais, a todas as ciências e que seja útil que todos a aprendam em primeiro lugar.

Glauco – Qual?

Sócrates – A aritmética¹¹. (PLATÃO, 1996, p. 58)

Assim, para Platão (1996), é preciso reconhecer o “*ta mathema*” que se refere a um conhecimento que existe sempre (das ideias imutáveis), e não daquele que nasce e morre logo (do corpo). Para o filósofo grego, a única parte corporal que poderia trazer à luz o conhecimento eram os olhos¹². Como afirma o filósofo grego: “[...] os olhos do corpo, pois é somente através desse órgão que se pode enxergar a verdade” (PLATÃO, 1996, p. 66). Desta forma, foi concebido na escola o que Platão chama de diversos graus de conhecimentos, pelos quais dividiu e denominou “a primeira divisão do conhecimento de ‘ciência’; a segunda, de ‘conhecimento discursivo’; a terceira de ‘crença’; a quarta de ‘imaginação’; as duas primeiras chamaríamos de ‘inteligência’ e as duas últimas de ‘opinião’” (idem, p. 75). Decorrente desta concepção de conhecimento, as áreas do saber que convocam o corpo todo são deixadas de lado ao longo da história da cultura ocidental.

Essa divisão do conhecimento em Platão (1996) faz lembrar o método criado por Descartes (1996) na Modernidade, e muito utilizado até os dias atuais, quando este diz que para conhecer será preciso quatro etapas. A primeira é nunca aceitar algo como verdadeiro sem evidentemente conhecer; o segundo é

¹¹ O aprendizado da aritmética, aqui, não é o mesmo que serve para contar algo ou para efetuar alguma compra, mas para contemplar a verdade dos números.

¹² Referente à parte do texto do Livro VII, quando Sócrates (Platão) fala sobre a astronomia como uma das disciplinas a ser ensinada para a formação dos filósofos.

separar cada dificuldade encontrada em quantas partes fossem necessárias para resolvê-las; o terceiro é conduzir o pensamento começando pelos objetos mais simples e fáceis até os mais difíceis de conhecer; e por último, enumerar tudo que encontrar, revisando completamente as etapas a fim de ter certeza de nada omitir.

A cultura ocidental, em sua obsessão por separar e estabelecer hierarquias alcança com Descartes uma síntese do “eu penso”, tornando o conhecimento algo subjetivo pela “garantia” da clareza de todas as ideias, portanto a existência do ser que pensa está plenamente garantida pela facilidade da coisa pensante de conhecer. Entretanto, o corpo não pode em nada me certificar conhecimentos certos. Descartes (1996) ao separar mente e corpo, propiciou o esquecimento do corpo nos processos de aprendizagens. Os assuntos tratados em sala de aula são fragmentados para facilitar aos alunos a compreensão, do mesmo modo que Descartes sugere em seu método. Este é também desvinculado da vida, do movimento de pensamento, como sugere Platão na concepção de educação no Livro VII de A República. Portanto, não é novidade ouvir dos professores o seguinte aforismo de Descartes (1996, p. 38), “Penso, logo existo”. Nas palavras do filósofo francês:

[...] “o fato de eu pensar em duvidar da verdade das outras coisas, decorria muito evidentemente e muito certamente que eu existia; ao passo que, se apenas eu parasse de pensar, ainda que tudo o mais que eu imaginara fosse verdadeiro, não teria razão alguma de acreditar que eu existisse; por isso reconheci que eu era uma substância, cuja única essência ou natureza é pensar, e que, para existir, não necessita de nenhum lugar nem depende de coisa alguma material.” (DESCARTES, 1996, p. 38-39)

Assim, os alunos são exigidos a “pensar, decorar, raciocinar”, pois somente deste modo vão “existir” (serão reconhecidos) na escola. O que passa ou vem do corpo, não é conhecimento, como Platão já dizia, pois o mesmo morre e se esvai enquanto a alma (o conhecimento) se perpetua. É a verdade que conduz o pensamento do filósofo no sentido da ascensão. O corpo está a serviço dos prazeres, das sensações, e, de acordo com Platão (1996) e Descartes (1996), a alma é distinta do corpo, “se ele não existisse, ela não deixaria de ser tudo o que é” (Descartes 1996, p. 39).

Descartes (1996), em sua concepção dicotômica entre corpo e mente, também criou o método mecanicista para conhecer. Estabeleceu explicações mecânicas e deterministas para todos os fenômenos naturais como, por exemplo, a relação que faz da disposição dos órgãos e da circulação sanguínea do corpo humano com as engrenagens e os pesos do relógio.

[...] como o sangue que entra assim no coração passa por essas duas bolsas chamadas orelhas, o movimento delas é contrario ao seu, desinchando quando ele incha. [...] este movimento que acabo de explicar resulta tão necessariamente da simples disposição dos órgãos. [...] quanto ao movimento do relógio resulta da força da situação e da configuração de seus contrapesos e rodas. (DESCARTES, 1996, p. 57)

O cogito cartesiano do conhecimento, que moveu todas as Ciências Clássicas, faz com que a educação escolar não seja diferente. Na sala de aula os assuntos são tratados isoladamente, de forma fragmentada, já que é necessário conhecer as partes para conhecer o todo. A simplificação e a linearidade não permitem outros pensamentos porque não permitem outros olhares, transformando minhas concepções em dogmas. Aqui a desordem não é aceita e acolhida como forma inerente à organização, como outro modo de pensar as coisas: o complexo é aqui considerado errôneo.

1.2 Ordem e desordem

A ordem que se rasga e se transforma, a onnipresença da desordem, o aparecimento da organização, suscitam exigências fundamentais: toda a teoria deve trazer agora a marca da desordem e da desintegração, toda a teoria deve relativizar a desordem, toda a teoria deve nuclear o conceito de organização. MORIN, E. O método I: a natureza da natureza. p. 79.

Segundo Morin (2002, p. 175), nos grandes debates filosóficos e epistemológicos a complexidade não está presente. O autor conclui que a mesma não é considerada com exceção do pensamento de Gaston Bachelard que considera a complexidade um problema fundamental em sua afirmação de que não há nada simples na natureza e sim simplificações.

A complexidade para Morin (2001), não pode ser entendida como a completude das coisas, mas como a incessante interrogação para discutir as possibilidades, não excluindo as partes. Significa entender a complexidade como desafio e não como receita para algo. No pensamento de Morin, ela surge como interrogação da ordem (linearidade), como desafio do desconhecido, na procura da obscuridade, como emergência para entender e interrogar o todo, a partir da relação que se faz através das partes. Trata-se daquilo que Pascal (apud MORIN, 2001, p. 181) também afirma: “só posso compreender um todo se conheço, especificamente, as partes, mas só posso compreender as partes se conhecer o todo”.

A problemática das ciências humanas, em relação às naturais, é que tudo o que não pode ser explicado (complexo) permanece fora das análises. Esse inexplicável exige a opção simplificadora de focar somente o resultado objetivo da pesquisa, trabalhar apenas com variáveis controláveis para a obtenção das respostas através de métodos preestabelecidos. As ciências naturais estudam as partes fora do seu contexto para entender o seu comportamento, no entanto a parte estudada terá seu comportamento diferenciado por estar em outro ambiente. Considerar a complexidade não é encontrar verdades absolutas, mas encontrar possibilidades variadas para cada situação (problemas).

O pensamento de Morin (2002, p. 203), nos fala da possibilidade de aprender a pensar considerando, conjuntamente, tanto a ordem quanto à desordem do universo. Nesse caso, citando o exemplo dos jovens, antes de se posicionarem para dançar estão no estado da ordem e quando se posicionam encontram o estado da desordem. Continuando com Morin (2001), sabemos vitalmente lidar com o aleatório e o acaso, aquilo que denominamos estratégia. O autor possibilita conceber o universo a partir de uma dialógica entre esses termos, cada um deles interage com o outro, cada um é dependente do outro para se constituir, são inseparáveis: sendo opostos, são complementares um do outro.

Conceber a interação entre os jovens desta forma, na qual os objetos, os indivíduos, os ambientes entre outros, estão intimamente ligados em uma rede auto-organizativa (*autopoiesis*), significa compreender, portanto, que cada

sistema é independente e dependente, ao mesmo tempo fechado e aberto. Cada sistema é independente e fechado quanto à sua organização assim como dependente e aberto porque, conforme as relações que surgem, pode ou não (conforme a perturbação que promova) ocorrer modificações. Maturana (1997, 2009) denomina essas interações de acoplamentos estruturais por possibilitarem modificações internas (essas chamadas de segunda ordem) que resultam tanto no domínio de seus estados como no domínio de suas perturbações.

Para ambos os autores, não há como pensar uma ordem sem a desordem já que são situações interdependentes. No entanto, posso falar da ordem na situação de um instante. Instante esse que é necessário para vivenciar um momento. Transpondo para o pensamento educacional, será esse instante, e nele, que o jovem fica encantado com o seu crescimento, permanecendo neste estado por algum tempo até que algo o perturbe (desordem) e, então, ele se reorganiza novamente.

Essa situação difere da intenção e das concepções que vigoram nas ciências naturais, permitindo romper com o antigo determinismo e com o difícil confronto estabelecido pela polarização entre a ordem e a desordem. Não diferente em suas concepções de conhecimento, as ciências humanas tentaram expulsar a desordem na convivência.

Pensar na ideia de ordem geralmente é deter-se não só na concepção de lei e/ou de determinação, mas também na ideia de estabilidade, de constância, de regularidade e de repetição. Ao considerarmos a perturbação como constituinte da ordem, percebemos que a ordem se complexifica. Como Morin nos diz (2002), a ordem está ligada à ideia das interações, ou seja, olhando a ordem como lei ela não poderá operar se não houver corpos em interações. Deste modo, a ordem depende das interações, que por sua vez dependem da ordem. Contudo a ordem recorre às ideias de interação e de organização, não negligenciando a desordem. Da mesma forma, quando se pensa na ideia de desordem também emergem outras concepções geralmente vinculadas às agitações, dispersões, colisões, irregularidades, instabilidades, desvios, erros, incerteza, desorganizações e desintegrações.

As situações denominadas de “bagunças”, dentro das salas de aula, geralmente são reprimidas pelos professores. Aqui, não me refiro às situações de desrespeitos dos jovens entre eles ou dos jovens com os professores e vice-versa, mas dos momentos que estão conversando em duplas ou em pequenos grupos, nos quais muitas vezes estão discutindo o próprio assunto que está sendo trabalhado em aula, e esta atitude é considerada como impertinente. Percebo que nesta situação, o que prevalece é o modelo tradicional de como deve ser uma sala de aula, para que possa haver um ambiente propício para a aprendizagem. Aquele parâmetro que muitos de nós conhecemos, no qual os jovens sentam em suas cadeiras, enfileirados atrás de cada classe, geralmente separados para dificultar a comunicação entre eles, e propiciando que os mesmos possam olhar somente para o quadro negro e para o professor.

É exigida uma ordem fictícia, na qual os jovens fingem corporalmente estarem em ordem, mas querendo algo diferente. Esse é um quadro que demonstra que a escola não é lugar de relações sociais. Conforme Maturana (2009, p. 69-70) nos diz:

As relações humanas que não se baseiam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência não são relações sociais. [...] as relações hierárquicas não são relações sociais, pois estas se fundam na negação mútua implícita, na exigência de obediência e de concessão de poder que trazem consigo. O poder surge com a obediência, e a obediência constitui o poder como relação de negação mútua. As relações hierárquicas são relações fundadas na supervalorização e na desvalorização que constituem o poder e a obediência e, portanto, não são relações sociais.

Neste sentido, a relação entre professores e jovens, na sala de aula, está longe de configurar uma relação social. Isto ocorre porque os docentes exigem um movimento de ordem por parte dos jovens e, para isso, é preciso que os alunos fiquem em silêncio, imóveis, apenas escutando a fala do professor, olhando o que ele escreve para assim garantir a aprendizagem definida pelos planejamentos e currículos. Se não ocorrer desta forma, eles não vão aprender e, dependendo do que fizerem, sofrem as devidas sanções desencadeando uma tensa relação de poder que transcorre no limiar da aceitação e não aceitação da mesma.

Um dia fui questionado por uma jovem. Ela perguntou por que eu não ensinava dança de outra maneira. Perguntei então que maneira seria essa. Ela explicou que, antes de chegar ao grupo para dançar, já havia realizado outros cursos de dança e, nesses, existia um método, às vezes bem rígido de aprendizagens, que não permitiam brincadeiras nem conversas. Expliquei que, nos nossos encontros de dança, algumas regras são construídas em conjunto, ditadas pela convivência e, esta, supõe conversas paralelas, brincadeiras, o uso de celulares e máquinas fotográficas, chegadas e saídas quando necessário. Próximo ao pensamento de Maturana (2009) sobre as relações sociais, a dança, o ambiente da dança, se funda pelo respeito mútuo implícito, não havendo relações hierárquicas e sim relações humanas ancoradas na aceitação do *outro* como sendo legítimo na convivência.

Assim, percebo que os jovens que participam do grupo de dança de salão criam essa outra ordem devido a uma necessidade de encontrar novos sentidos para o ambiente escolar. Não veem ou não interrogam mais por que a escola é deste modo, e lançam-se na oportunidade de usufruir desse espaço de outro modo, a partir de outro modo de estabelecer relações. Muitas vezes, gostariam de ter oportunidades para discutir outra possibilidade como a de ter uma instituição de ensino que propicie uma aproximação e um distanciamento do seu viver; que dialogue os seus conhecimentos com os conhecimentos deles; possibilitando junto com eles um sentido mais carnal de ser jovem na escola; que no movimento entre a ordem e a desordem, escola e jovens façam a sua “dança da aprendizagem”, construindo juntos os passos do conhecimento. Como o pensamento de Merleau-Ponty (1999), para perceber é necessário que vivamos. Para tanto, propor uma meditação sobre o *ser-no-mundo*, no qual o conhecimento do mundo se torna conhecimento do ser e, o conhecimento do ser se torna do mundo, implica compreender que as relações de compreensão do ser e do mundo são literalmente inseparáveis. Assim, pensar o jovem e a escola como inseparáveis exige criar um ambiente sensível ao conhecimento, pois como o signo encarna a significação, o corpo encarna a existência.

Trata-se, se consideramos o pensamento complexo, de compreender que a desordem está em todo e qualquer lugar. Inclusive na escola. Mas como

entendo a desordem? Que desordem é esta que está em tudo? Quando me refiro à desordem não estou apontando aquela do senso comum e sim destacando a desordem que está intrinsecamente ligada à ordem. Estou, portanto, falando da desordem que cria situações, oportunidades, possibilidades, aquela que faz emergir outra ordem. Como na evolução do universo que, através de sucessivos acontecimentos de desordem, criou uma possibilidade nova de ordem através dos processos de auto-organização, criação que comporta um permanente processo desorganizador, transformado em processo de reorganização permanente.

Nos encontros de dança, uma das características é que os jovens não precisam estar em lugares pré-determinados como os da sala de aula. Neste momento eles escolhem onde vão ficar para conversar, dançar, olhar ou mesmo só para *curtir*¹³ a música que toca. Lembrando que o local que utilizamos é o saguão da escola. Algumas funcionárias e professoras que estão no horário que ocorre a dança, me perguntam, “como tu consegues fazer com que os jovens prestem atenção no que tu falas, com toda essa bagunça¹⁴?”. Fiquei pensativo com a pergunta. Não havia, ainda, me questionado. Assim, naquele momento, respondi que não sabia exatamente como acontecia.

Foi após compreender o paradoxo ordem-desordem, apresentado por Morin, que comecei a entender como os jovens e eu, no momento da dança, conseguíamos nos entender. Fiz a mesma pergunta aos jovens. Logo me disseram que seria como se estivessem em casa, outros disseram que era como os momentos que estavam com os amigos na rua. Também disseram que compreendem o que falo e/ou demonstro porque querem estar ali comigo sem obrigatoriedade. Desta forma, percebo a razão da atitude dos jovens: “a responsabilidade e a liberdade que só são possíveis através do respeito por si mesmo, que permite escolher a partir de si e não movido por pressões externas” e “por isso não se deve ensinar cooperação, é preciso vivê-la desde o respeito por si mesmo, que surge no conviver no respeito mútuo.” (MATURANA; REZEPKA, 2008, p. 13-16).

¹³ Verbo transitivo direto. Regionalismo. Brasil. Uso: informal. Gostar (de alguém ou algo) com enlevo; desfrutar, fruir (Cfe. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).

¹⁴ Registrado no diário de campo.

Comecei a perceber que, por mais dispersos que estivéssemos os jovens e eu, tínhamos criado outra forma de organização (que na concepção de outras pessoas seria vista como desorganização) que contraria o modelo da escola. Essa nova organização surge de um sentido próprio a esse grupo de pessoas. Maturana (2009, p. 17) descreve como deveria ser o espaço educacional: “um espaço de ampliação da inteligência e criatividade, não pode haver avaliações do ser dos estudantes, só de seu fazer”. Um sentido movente, no qual o modelo de agora não se repetia no próximo encontro, no qual as aprendizagens surgiam de modo criativo, isto é, de formas totalmente diferentes das convencionais. Nesse sentido, não existe um tempo pré-determinado para aprender. Conforme Maturana (2009, p. 17),

Isto significa que é preciso respeitar as distintas dinâmicas temporais em sua aprendizagem, permitindo que os estudantes tomem todo o tempo de que necessitam sem que suas aparentes demoras sejam vistas como faltas em seu ser, mas apenas como insuficiências circunstanciais no fazer que se corrija com uma maior dedicação a este fazer.

Não quero postular uma nova forma de educação escolar, apenas colocar em questão a manutenção de um modelo de ensino que empobrece possibilidades de aprendizagem a partir do contraste com o que os jovens mostram ao aprenderem a dançar. A dança, por suas características próprias, permite tal reflexão. Enquanto dançam, o paradoxo ordem-desordem é percebido diretamente. Assim, quando algum jovem realiza um movimento que não é o solicitado¹⁵ na condução, ocorre então um desequilíbrio, ou seja, uma desordem na dança. Entretanto, logo em seguida, os jovens envolvidos elaboram uma nova ordem para que a dança deles possa fluir. Podemos ver também, nesta descrição, que os passos previamente propostos foram modificados para criar outros passos. Assim, outra maneira de abordar a dança na escola é através dos sucessivos movimentos de ordem e desordem implicados na ação conjunta de aprender a dançar.

Para Maturana (2009), educar no contexto da complexidade e da *autopoiesis* é estabelecer a convivência do ser com o outro de forma que ambos

¹⁵ O solicitar, neste contexto, é o início de um comando corporal na dança. Algumas vezes, os jovens percebem diferente o movimento que o professor faz. Não se trata de um erro, mas sim de percepções diferentes de um jovem para outro.

se transformem espontaneamente ao fazerem seu modo de viver progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. A estrutura se transforma a partir de uma história no conviver, configuram-se no conviver da comunidade que vive, e os educadores confirmam o mundo em que vivem ao serem educados no educar.

A educação, para Maturana (2009), é um processo contínuo, mas existem dois períodos na história das pessoas que trazem consequências importantes para o seu viver. São elas: a infância e a juventude. Nessas duas etapas se funde a possibilidade de ser capaz de aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação e do respeito próprio, respeitando o outro como um *verdadeiro outro* na convivência. Não adjetivando o outro, mas tendo consciência que a outra pessoa pode ter as mesmas “qualidades” e os mesmos “defeitos” que eu tenho, ou o inverso disso.

Moraes (2003) entende a escola como uma organização viva que contempla toda a complexidade das relações sociais que se caracterizam pelo ato de viver. Por esse viés, a escola deixa de lado a concepção cartesiana de educação, tornando-a parte integrante da convivência social. Através de um acoplamento estrutural entre professores e jovens a escola se coloca por inteiro nos processos relacionais e educacionais, tornando as experiências significativas para todos, possibilitando um “re-encatamento” ao anunciar uma concepção diferenciada de aprendizagem.

Na teoria de Humberto Maturana, os fenômenos educativos configuram um mundo que será vivido segundo o que seja a qualidade dessa convivência ao configurarem certo tipo de viver/conviver entre os seres humanos. Com esse pensamento, vejo que viver é experimentar algo novo a cada momento, construindo e reconstruindo os nossos pensamentos, pois nada é definitivo, tudo está em processo. Por isso, Maturana (1997, 1999) afirma que viver é aprender, e aprender é viver, portanto não podemos separá-los já que estão intrinsecamente ligados pela experiência recíproca entre ambas as ações, nas quais, uma colabora com a outra através das interações.

A afirmação de Maturana de que viver é aprender, e aprender é viver através das interações, remete ao que o mesmo autor diz sobre a ação de educar: “a educação é um processo de transformação na convivência” (MATURANA; REZEPKA, 2008, p. 81). Partindo dessas reflexões, lembro-me do grupo de jovens que participam dos encontros de dança, que através de suas interações neste espaço/tempo, aprendem e vivem, e vivem e aprendem, com os outros. Também através dessas interações, que fluem nas conversas, ou como dizem Maturana e Rezepka (2008, p. 63), “o humano começou quando uma linhagem iniciou na conservação de um viver em conversações como a maneira de viver que o definiu”. Assim, a história¹⁶ desse grupo de pessoas, que se encontra para dançar, conserva sua corporalidade¹⁷, “na razão de ser na história da transformação através de muitas gerações de linguagem” (MATURANA, 1999, p. 90).

A partir de minha vivência no ambiente escolar vejo que este está em crise porque foi se tornando prisioneiro de ideias que um dia foram as mais adequadas. O espaço vicioso criado por concepções desvinculadas do viver o torna um sistema fechado em si mesmo. Desta forma, dificulta interações que complexifiquem a convivência no cotidiano escolar. Cabe lembrar, então, que a palavra *escola* tem sua origem mais próxima no latim clássico *schola*, que por sua vez originou-se do grego *skhole*, que significava “lazer”. Contrastando com a concepção que o termo escola assume hoje, não é muito difícil afirmar que está longe de ser lazer tanto para os jovens quanto para os seus professores. Se perguntássemos a eles o que acham de suas escolas, provavelmente as respostas seriam carregadas de frustrações de ambas as partes.

Mas como poderíamos resgatar, na compreensão atual de escola, o significado de uma convivência cotidiana mais alegre, acolhedora, lúdica e, portanto significativa para professores e jovens? Sendo prepotência demais

¹⁶ Para Maturana (1999, p. 84), a história é a transformação ao redor de algo que é conservado.

¹⁷ Na concepção de Maturana (2009, p. 53) entende-se, “que a nossa corporalidade nos constitui, e que o corpo não nos limita, mas, ao contrario, ele nos possibilita. [...] que é através de nossa realização como seres vivos que somos seres conscientes que existem na linguagem”. Desta maneira, faço uma aproximação do conceito de corporeidade de Merleau-Ponty (cfe. Nota nº. 5), com o conceito de corporalidade de Maturana (2009), e a partir desta, passo a adotar a palavra corporeidade também para Maturana.

querer uma resposta exata para tal reivindicação, proponho promover a abertura para a discussão deste tema. Essa abertura parte da reflexão proposta por Maturana (1999, p. 90-91), na qual sugere “que as relações que acontecem conosco como seres na linguagem, existem como consequência de sermos seres que vivem da maneira como vivemos e no tipo de corpo que temos” e “assim temos uma linguagem na corporeidade, vivemos a linguagem no meio que tem uma relação conosco, no nosso viver a linguagem”. Conforme Maturana (2008) é das relações desenvolvidas através da consciência de si e da consciência social, das quais emerge um mundo que vive com a união e expansão de sua dinâmica racional e corporal, que podemos aprender a nossa corporeidade e a corporeidade dos outros, num domínio de convivência humana.

Percebo a importância em sustentar interrogações sobre o meio escolar, desde as teorias da complexidade, por compreender que possibilitam pensar e incluir a ordem e a desordem, o imprevisto, a incerteza, a diferença, significando as aprendizagens e os estudos dos jovens e professores, criando um ambiente de respeito mútuo numa sociedade que está cada vez mais individualista em todos seus segmentos. Talvez, desse ponto de vista, possa surgir uma sociedade também capaz de acolher o inusitado que é compartilhar o vivido. Uma convivência social, na qual os atos simultaneamente estruturantes e desestruturantes de pensar, sentir, fazer, querer, saber e sonhar, juntos favoreçam uma dança recursiva com o mundo ou também com a escola.

1.3 Experiência e informação

Quando falamos em experiência, logo vem em mente algo que fazemos por um determinado tempo e/ou muitas vezes repetidamente e assim vamos “adquirindo” e acumulando experiências. Já a informação, diz respeito a tudo o que conhecemos através de revistas, televisão, internet, cursos, vida escolar, conversas informais ou formais, enfim tudo que venha a ser conhecido para nós, ou algo que já conhecemos, é denominado de informação. Para desnaturalizar o conceito de experiência e problematizar o de informação como saber, busco a concepção de Larrosa (2002; 2004) que nos fala da complexidade implicada na

ideia de experiência e também do quanto a valorização da informação, entre outros fatores, dificultam – ou impossibilitam – a mesma.

O pensamento de Larrosa (2002, p. 20) propõe “pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*” ao nos advertir para a força das palavras e o modo como predominantemente agimos através da palavra. Para o autor, as palavras determinam o nosso pensamento já que não pensamos com o pensamento e sim com as palavras. E pensar, para Larrosa (2002, p. 21), não é apenas raciocinar e/ou argumentar “é, sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” e isso é algo que está relacionado com as palavras. Portanto, por ser necessário ter cuidado com as palavras, o autor considera importante separar o *saber de experiência* e o *saber das coisas* para destacar que a informação também ocorre pela palavra, mas não tem o poder de nos tocar e/ou nos modificar como a experiência. Para Larrosa (2002, p. 21),

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos às palavras e às coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

A busca pela informação é um dos grandes anseios da contemporaneidade. É um costume do senso comum considerar que quanto mais informados estamos, mais conhecemos as coisas. O sujeito da informação, como nos diz Larrosa (2002, p. 22), “passa o tempo todo buscando informações, cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, através dessa obsessão por informação e pelo saber, o que consegue é que nada lhe aconteça”.

Usando uma expressão de domínio público, vivemos na sociedade da informação e nela, somos “bombardeados” o tempo todo pelas diferentes mídias, por múltiplos signos de informação, favorecendo a compreensão de que o ato de aprender é adquirir e processar essas informações. Embora se saiba que não basta adquirir informações, temos ainda que opinar, depois de informados, deve-se fazer algo com as mesmas. Esse suposto conhecimento conquistado pela opinião nos faz pensar que sabemos.

Com toda essa “sede” de informação, de sempre querer adquirir mais, opinamos e criticamos sobre todas as coisas. Desta forma, há uma escassez de tempo dado pelo acúmulo de informações. Não temos mais tempo para nada além de buscar a informação, de formar uma opinião sobre as coisas ao mesmo tempo em que temos que dar conta do excesso de trabalho, tornando impossível a experiência (LARROSA, 2002, p. 23).

Larrosa (2002, p. 24), fala sobre o excesso de trabalho para advertir sobre a confusão generalizada entre trabalho e experiência. Para o autor é importante fazer a distinção entre ambos porque geralmente pensamos que a experiência é realizada na intensidade do tempo trabalhado, isto é, enquanto prática. Tendemos a considerar que é através da prática que mobilizamos a teoria apreendida na escola, nos livros, nos cursos. Porém, estar em constante atividade produtiva impõe sérios obstáculos à experiência, pois, sempre ativos, não podemos parar para escutar, para tocar o mundo, para prestar atenção aos detalhes cotidianos do viver, enfim, para pensar e, então, nada nos acontece. Para Larrosa (2002), esse é o perigo maior, o inimigo mortal da experiência, mas, o que seria então a experiência? O autor explicita o sentido de experiência a partir da origem do termo:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (LARROSA, 2002, p. 25).

Os argumentos que Larrosa (2002) utiliza para expor o significado do par experiência/sentido tornam-se relevantes para um estudo que interroga o lugar do corpo na escola, pois aponta para o sentido daquilo “que nos passa” ou “o que nos toca” ou “que nos acontece”. Contudo, não o que passa ou acontece, mas

sim o que pelo corpo *nos passa* e o que nele *nos acontece*, portanto o que *nos modifica*.

A cada dia, acontecem muitas coisas e, entretanto, quase nada nos “atravessa”. Apenas acontecem coisas conosco que são incorporadas automaticamente, como se fôssemos computadores nos quais os programas (acontecimentos) são instalados, bastando executá-los quando necessários. Ao contrário, sendo a experiência algo que nos passa, isto é, que nos significa, nos constituiríamos um corpo como território de passagem, como uma superfície de sensibilidade capaz de inscrever algumas marcas, produzir alguns afetos, nos impactando pelas rupturas nos hábitos de agir e pensar. Como afirma ainda Larrosa (2002, p. 25), o sujeito da experiência é um sujeito *ex-posto*: “a exposição, nossa maneira de *ex-por-nos*, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe”.

Refletindo sobre nós – os jovens e eu – no espaço e no tempo da dança, estamos sempre em exposição: para nós, para os outros, para nossos medos, nossas interrogações, certezas e incertezas. No entanto, essa vontade de estar ali, naquele momento, torna mais significativo se expor diante de tudo isso. Também, porque na dança de salão esse nós, que se *ex-põe*, nos permite sermos reconhecidos através das formas miméticas (GEBAUER; WULF, 2004). Ou seja, esse nós se faz reconhecer porque supõe a experiência comum dos códigos partilhados, da *com-participação* de movimentos das experiências de espelhamento. Por isso, não tentamos entender a complexidade do corpo através dos clássicos mecanismos de estímulos e respostas, mas através do pensamento de Merleau-Ponty (1999), aquele que fala de um abandono em compreender o corpo como objeto que podemos dividir em duas partes; portanto, é emergência tratar o corpo no qual ocorre a experiência atual: se movimentando entre as coisas.

Desta forma, no pensamento de Larrosa (2002) a experiência é o movimento da passagem do ser que simplesmente *ex-iste*, de forma sempre singular. Como diria Góis (2002), ao abordar a vivência, é o viver do estar-aqui,

do instante, do corporal e do detalhe estético¹⁸, da identidade que expressa a vida em sua singularidade. Da mesma forma, a vivência e a experiência emergem no pensamento de Merleau-Ponty (1999) para nos advertir do ser-no-mundo-e-do-mundo, aquele que se libertou da aderência e da sensorialidade do imediato, se aprofundando na sensibilidade do presente.

Larrosa (1999), ao perseguir e refletir o pensamento nietzscheniano, quando este aponta como pensar um “em sim mesmo”, que está para ser inventado, de uma forma singular, devido às experiências de cada um, não evitando as incertezas, nem os caminhos sinuosos. Por outro lado, não há “um eu escondido e real a ser *descoberto*. [...] O eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se torna habitualmente pelo próprio eu: não está para ser *descoberto*, mas para ser *inventado* [...]” (LAROSSA, 1999, p. 9).

Assim, este estudo propõe uma reflexão sobre como vivemos e passamos os nossos dias na escola. O objetivo é pensar possibilidades de proporcionar instantes de acontecimentos que nos passam e que atravessam o corpo e, portanto, requerem de nós o ato de parar – desacelerar – para pensar, para escutar, para sentir, para pensar mais devagar, enfim, sair do automatismo das ações. Possibilidades essas que a escola insistentemente negligencia. Nela, temos cada vez menos tempo, nada de muito instigante nos detém, nada exige o esforço de aprender a pensar. Isso ocorre não só com os professores, mas também com os jovens. Porém, podemos intencionalmente nos desacelerar pela observação aos detalhes estéticos, deter o tempo como modo de evitar a anestesia ao que nos acontece, enfim uma reciclagem da reciclagem.

Sinto a escola cada vez mais capturada por uma atmosfera viciada no sistema de informar aos jovens tudo o que puder no tempo que dura o ano letivo. No afã de “passar conteúdos”, não percebe o processo de simplificação engendrado pelo conhecimento superficial que os jovens constroem porque nega a participação dos mesmos. Em um dos encontros de dança, um jovem que

¹⁸ O termo estético é aqui utilizado no sentido de *estesia*, enquanto capacidade de perceber sensações, “sentir a beleza”, e não no significado filosófico voltado para a reflexão do sensível ou da beleza (Cfe. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).

chegou após começarmos a dançar, veio em minha direção para explicar o seu atraso:

- *“Sor, desculpa por ter chegado atraso, é que eu estava estudando para a prova de português que é amanhã”*. (anotação no diário de campo, dia 24/09/09).

Perguntei-lhe porque ele não tinha ficado em casa estudando, afinal, uma das preocupações é que o horário de dança não prejudique os jovens nos seus compromissos escolares. O mesmo jovem me responde:

- *“Bem capaz sor, que eu vou deixar de vir dançar. Eu gosto de vir aqui na dança, parece que eu aprendo sem saber que estou aprendendo. Não tem sacrifícios aqui. Agora sobre a prova de amanhã, eu me viro, dou um jeito, deixa pra mim”*. (anotação no diário de campo, dia 24/09/09).

Essa justificativa me fez refletir sobre qual é o lugar para aprender e também estudar. Será que é na escola? Será que é em casa estudando? É na dança? Talvez eu tivesse que refazer as perguntas: Como esses jovens fazem para estudar e aprender? O que passa naquele momento da dança, que faz com que os jovens tentem fazer o possível – e o impossível – para estarem lá? Assim, reafirmo com Larrosa (1999, p. 10-11), que o professor “puxa e eleva, faz com que cada um se volte para si mesmo, que cada um chegue a ser aquilo que é” e aquilo que possa inventar

Pensando na afirmação do jovem ao me dizer: “[...] parece que eu aprendo sem saber que estou aprendendo.”, lembro-me do conceito de experiência em Larrosa (2002) e percebo que o “aprender” deste jovem é algo que ele experimenta, na sua singularidade e com os outros, um aprender diferente daquele que lhe é oferecido na sala de aula, espaço no qual geralmente não há experiência, e sim excesso de informação. Concordando com Larrosa (2002), Merleau-Ponty (1999, p. 264) diz: “ter experiência de uma estrutura não é recebê-la passivamente em si; é vivê-la, retomá-la, assumi-la, reencontrar seu sentido imanente”.

Como podemos continuar com a opção por esse modelo informacional na educação? Como afirmam Larrosa e Merleau-Ponty, a experiência é o que nos “passa” e, portanto, ter experiência é vivê-la. Então, para pensar outra educação, aquela que pode ocorrer pela experiência (LARROSA, 2002), já que ocorre no e pelo corpo, supõe *ex-por-nos* corporalmente. Supõe, assim, que a experiência não nos passa deixando marcas (aqui não se entende como traumas) no corpo, mas sinais que, nas relações que estabelecemos corporalmente, possibilitam aprendizagens aqui e agora, que em outros momentos poderão ou não transcender a outros conhecimentos. Corporalmente, porque, nos diz Merleau-Ponty (1999, p. 158-159), “o corpo é nosso meio geral de ter um mundo”, portanto, “ser corpo é estar unido a certo mundo”.

Assim como o mundo sensível de Merleau-Ponty (1999), que só pode ser criado com o corpo sensível, um mundo de experiências só surgirá se houver corpos de experiências em relações. Portanto, o excesso de opiniões¹⁹, o sujeito terá uma escassez de conhecimentos porque ele só está informado sobre determinado assunto. Então, o que leu e/ou ouviu, já está interpretado, resumido, compreendido por alguém. É neste sentido que, muitas vezes, a escola confunde as aprendizagens, entendendo que apenas por informá-los, os alunos estarão aprendendo os assuntos tratados em aula.

1.4 Corpo e aprendizagem

Trazer o corpo²⁰ como constituinte das experiências do e no mundo é afirmar sua presença nos processos de aprendizagem. Como afirma Merleau-Ponty (1999, p. 94), “o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é para uma pessoa viva juntar-se a um meio definido, confundir-se com alguns projetos e engajar-se continuamente nele”. Nesse sentido, Merleau-Ponty contribui para considerar o corpo no mundo e é a partir desse corpo reflexivo, reumanizado pela

¹⁹ Cfe. Larrosa (2002), quanto mais informado o sujeito for, mais opiniões ele terá. Para o autor, opinião não quer dizer que o sujeito tenha algum aprendizado da informação que obteve.

²⁰ A concepção de corpo em Maurice Merleau-Ponty (1999, p. 159), enquanto corpo simultaneamente sensível e fenomenológico, só emerge no mundo sensível: “O ser corpo é estar unido a certo mundo”.

fenomenologia do filósofo francês, que o conhecimento não tem sentido se não estiver relacionado às coisas humanas. Portanto, não habitamos apenas com a razão o mundo, mas com o corpo em suas várias dimensões. Para Gil (2004, p. 55), considerar o corpo no mundo supõe compreender que,

Não se trata de uma perspectiva terapêutica (embora tenha dado origem a toda uma escola psiquiátrica), mas do estudo do papel do 'corpo próprio' na constituição do sentido. A noção de corpo próprio compreende ao mesmo tempo o corpo percebido e o corpo vivido, em suma, o corpo sensível.

Assim, considero importante propor outra possibilidade para pensarmos o cotidiano escolar, ao destacar a necessária substituição da conjunção alternativa “ou²¹” pela conjunção aditiva “e”, como proposto no pensamento de Merleau-Ponty. Trata-se de (re)humanizar o conhecimento através da reunião entre, sensível e inteligível, ordem e desordem, experiência e informação, arte e ciência, sentido e técnica.

Considerar o corpo nos processos de aprendizagem que podem ocorrer no âmbito do dia-a-dia escolar permite superar os dualismos instaurados na cultura ocidental e reafirmados pela Modernidade. O dualismo corpo e alma de Descartes (1996), ao conceber que o corpo e a alma são substâncias completamente opostas, separam o sentir do pensar, pois as sensações do corpo não são por ele pensadas, mas sou *eu* que penso essa dor, como alguém que navega um barco e sabe o que pode ou não estar ocorrendo com o mesmo. Como também afirmava Platão (1996), para ascender ao conhecimento é necessário sair da caverna (conhecimento comum) para a luz (conhecimento das Ideias), para alcançar a contemplação das ideias verdadeiras, inatas, imutáveis, diferenciando das sensações, as quais se dão no corpo. Este, para Platão, era o obstáculo do acesso ao mundo inteligível porque o corpo está sujeito à morte, proporcionando um entrave ao impulso da alma na direção do mundo das Ideias, pois diz respeito ao mundo do vir a ser.

²¹ Cfe. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, a conjunção “ou” indica, enquanto conjunção alternativa: alternância ou exclusão; dúvida, incerteza e a conjunção “e”, enquanto conjunção aditiva indica conexão ou reunião.

Contrariando este pensamento, para Merleau-Ponty (1999), que reflete o ser inseparável do mundo, nada está aquém, nada além entre eu, o mundo e os outros. Assim, vou à busca dessa compreensão de devir, do ainda não significado sobre o mundo. Como o próprio filósofo diz,

[...] o mundo é, não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável. [...] “há o mundo”, dessa tese constante de minha vida não posso nunca inteiramente dar razão. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14).

Enquanto Platão (1996) nega a interação entre o corpo e o conhecimento, no qual o sensível torna-se impedimento para alcançar verdades, Descartes (1996) nos fala de um método pelo qual o corpo pode ser dividido, sentido, já o conhecimento, este tem que ser pensado, analisado, já que ele está fora do corpo, está na alma, e esta só está ligada ao corpo pela glândula pineal.

A grande contribuição de Merleau-Ponty foi apontar que o movimento do corpo tem uma função na percepção do mundo, que ele próprio é intencionalidade. Para Larrosa (2002), a opinião está para a informação, como a experiência está para o conhecimento. Ele afirma que tais experiências que ocorrem no corpo podem propiciar aprendizagens, e as informações somente opiniões, porque elas já estão interpretadas, analisadas e resumidas.

Portanto, torna-se importante sublinhar, nessa reflexão, ordem e desordem enquanto imprevisibilidade do corpo nos processos de aprendizagens, porque este pensamento complexo não permite, de modo algum, o determinismo dado pela ordem e pela clareza das ideias. Não se trata de negar a ordem, mas olhar diferentemente para a desordem. Esta, quase sempre considerada como falta de planejamento, como erro, é justamente o que promove – ou possibilita – a pluralidade, pois diz respeito aos múltiplos, aos excessos, às diferenças. Como Morin (2002), quando fala da organização do universo, a qual ocorreu através de uma desordem, compreendo que, através do par *ordem e desordem*, na sala de aula encontra-se um vasto mundo para se viver no cotidiano escolar. Tal movimento entre ordem e desordem ocorre através do corpo que não encontra mais no silêncio e na imobilidade as únicas formas de criar experiências de pensamentos. Aqui, o corpo é o território de passagem, é o lugar da experiência,

portanto, é neste corpo, neste momento que eu aprendo e ensino, através da minha corporeidade.

A corporeidade, conforme conceito apresentado por Maturana (2009, p. 7) ao afirmar que “o chamado ‘humano’ se constitui justamente no entrelaçamento do racional com o emocional, na linguagem²²”, abala as construções teóricas da cultura ocidental porque “não é a razão o que nos leva à ação, mas à emoção” (MATURANA, 2009, p. 23). Quando Maturana (2009, p. 22) fala em emoção refere-se “aos diferentes domínios de ações possíveis nas pessoas e animais, e as distintas disposições corporais que os constituem e realizam” para sustentar que “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato” (idem).

Nessa perspectiva, pode afirmar que “o corpo não nos limita, mas, ao contrário, ele nos possibilita” (MATURANA, 2009, p. 53), porque “é através da nossa realização como seres vivos que somos seres conscientes que existem na linguagem” (idem). Assim, a “a indistinguibilidade experiencial entre ilusão e percepção é uma condição constitutiva do ser” (idem). Para tanto, a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência não é um sentimento, é um modo de atuar. Por isso, nossa corporeidade está profundamente implicada com o que fazemos e o que nos tornamos: o que fazemos tem consequências na nossa corporeidade, sendo configuradas pelas conversações, enquanto seu instrumento de ação e reflexão. Partindo que esse corpo é biológico e social, no âmbito cultural vivido, que passa por sucessivas ordens e desordens, em cada intenção do ser, o mesmo estará saindo da ordem em direção à desordem, portanto, não percebo como separar, uma da outra, no cotidiano escolar.

Para finalizar esta sessão, trago um conceito de o que é, para mim, aprender na complexidade. Refiro-me assim porque entendo que a complexidade

²² Para Maturana (2009, p. 27-28), “a linguagem não se dá no cérebro. A linguagem como fenômeno, como um operar do observador, não ocorre na cabeça nem consiste num conjunto de regras, mas ocorre no espaço de relações e pertence ao âmbito das coordenações de ação, como um modo de fluir nelas. Se minha estrutura muda, muda meu modo de estar em relação com os demais e, portanto, muda meu linguajar. Se muda meu linguajar, muda o espaço do linguajeio no qual estou, e mudam as interações das quais participo com meu linguajeio. Mas a linguagem se constitui e se dá no fluir das coordenações consensuais de ação, e não na cabeça, ou no cérebro ou na estrutura do corpo, nem na gramática ou na sintaxe”.

não é um final, mas um ponto de partida para uma intenção, menos mutiladora, menos superficial. Ao contrariar os métodos educacionais que a modernidade trouxe, não afirmo que estes estão errados. Ao invés disso, exploro o que a mim eles propiciaram destacando os vários questionamentos referentes a este modelo de conhecimento. Também não vou afirmar que a complexidade é o melhor método ou paradigma, mas no momento é o modo de experimentar a vida de uma maneira mais intensa, mais apropriado para viver o inesperado e o incerto exigindo um modo de estar neste mundo mutante enfrentando-o, que ao mesmo tempo influencia *meu corpo* e este modifica o mundo. Como Merleau-Ponty (1999, p. 354) diz, “[...] meu corpo é movimento em direção ao mundo, e o mundo ponto de apoio de meu corpo”.

Como Morin (2007, p. 83) afirma, “o pensamento simples resolve os problemas simples sem problemas de pensamento, já o pensamento complexo não resolve por si só os problemas, mas se constitui num auxílio à estratégia que pode resolvê-los”, porque para conhecer é necessário tempo, ruminação, conversas, é preciso sentir. Assim, também entendo o aprender na complexidade: ação no mundo como ação vital que não exclui, não reduz, não separa, mas amplia as possibilidades de experimentar e pensar a convivência.

Em relação à escola, enquanto instituição arraigada e subjetivada na compreensão de que o aprender acontece de maneira individual, sofrida, o conhecimento é concebido como estanque, mensurável e desvinculado da vida. Trago para a reflexão essa outra possibilidade, este pensar complexo, que interroga o modo como a escola, nos dias atuais, persiste em continuar vivendo. O pensar complexo possibilita aprendizagens complexas, ligadas à vida e propicia experiências diversas e intensas, fazendo emergir assim, um movimento de pensamento coletivo, o qual os jovens já fazem no seu cotidiano, através das conversações com os outros jovens, em casa, na rua, na escola e pela *internet*. Portanto, essa emergência de outro modo de experienciar outras aprendizagens, sem “coreografias” preestabelecidas. Não que essas experiências sejam de qualquer forma, e sim que elas não sejam da maneira que estão postas atualmente, num currículo engessado, com professores que delimitam

previamente o que seus alunos vão aprender através do desenvolvimento de programas restritos para as avaliações internas e externas.

A complexidade ocorre nos corpos dançarinos²³, através dos seus movimentos de pensamentos na escola, porque a mesma, conforme Sousa (2009, p. 78), não pode ser o fim em si, “ela é o meio, é ponte, é passagem”. É na escola que prevalecem as conversações entre os jovens, na maior parte do tempo em que estão juntos, ainda que sejam muitas vezes rejeitadas pelos professores. Os corpos dos jovens interagem na maioria das vezes com movimentos imperceptíveis, para que não sofram repreensões, já outros não conseguem se conter nesta norma tão rígida, então seus corpos “explodem” em linguagens, perturbam a ordem preestabelecida, causando uma desordem não percebida como movimento que pode potencializar outras aprendizagens porque não são as que a escola compreende como legítimas, ou seja, esperadas.

Aprender na complexidade não é fragmentar os conhecimentos, mas ao conversar sobre os mesmos, perceber as interconexões que neles podem existir. Estes conhecimentos ocorrem através do corpo, não da forma que foi dito por Descartes (1996), para o qual temos que fragmentar o conhecimento em quantas partes for necessário para poder conhecer. Vale lembrar que, na complexidade, para conhecer o todo também é preciso conhecer as partes, mas para conhecer as partes precisa-se conhecer o todo.

Portanto, essa recursividade²⁴ de pensamentos, de experiências, de vida, de dança, essa vontade de querer fazer outra vez aquilo que proporcionou satisfação, é também característica da complexidade. Porque, ainda que um observador veja “de fora” e conclua que é difícil, aqueles que estão intrincados nesta proposta de aprendizagem sentem-se autores do conhecimento, são individuais e ao mesmo tempo dependentes. *Minha* ordem, a ser perturbada por *mim* ou por *outro*, causa uma desordem em *mim* e também no que está a *minha* volta, exigindo-me auto-organizar de outra maneira, no entanto, da mesma forma que faço esse movimento de organização individual, preciso do *outro* para sua

²³ Metáfora que utilizo aqui para falar dos jovens, professores e equipe diretiva da escola.

²⁴ Maturana (2009).

efetivação. Ao precisar do *outro*, me espelho, imito e realizo uma ordem diferente da anterior e do *outro*, num processo metamorfoseante, que não se sabe no ato quem modifica quem, apenas sentindo essas modificações vividas naquele momento.

2. OS JOVENS E A SUA ESCOLA

Neste capítulo descrevo o ritmo no qual se desenvolveu a pesquisa. Os passos que eu aprendi, os que eu modifiquei e aqueles que eu ensinei. Muitos desses passos eu não esperava realizar e, por vezes, pensei que não conseguiria dançar esta pesquisa. Mas, ao me entregar ao som das palavras, das leituras, das conversações e da convivência com a minha orientadora e, principalmente, com os jovens da Escola Fátima, foi possível realizar uma experiência de *corporeidade dançante*.

No primeiro momento, detenho-me na cultura dos jovens (os seus corpos) na Escola Fátima para relatar como, de seus movimentos diários de ir e vir nesse espaço, (re)inventando o cotidiano escolar. A seguir, direciono meu olhar para a escola, suas concepções de aprendizagem e regras de convivência para destacar como produzem os corpos desses jovens. Por fim, abordo como surgiu a “dança na escola”²⁵, as primeiras inquietações sobre as aulas de Educação Física, a vontade dos jovens, minha formação em dança, meus objetivos e os interesses dos jovens com a experiência da dança e como esta pode contribuir para interrogar processos de aprendizagem entre eles. Para avançar no estudo, estabeleço possíveis relações entre a teoria e as experiências vividas com os jovens nesta escola.

2.1 A cultura juvenil

Os jovens da Escola Fátima ocupam a escola como espaço para se (re)afirmarem como sujeitos constituintes e constituídos pela mesma. É neste local, através de suas conversas, que convivem e compartilham significados e sentimentos através dos quais realizam suas vontades de reconhecimento, de construção de sentidos para o viver junto, de participação e de não fazer nada. No entanto, nem sempre a escola está disposta a compartilhar esse viver em seu

²⁵ O período da dança aqui tratado diz respeito ao momento que ingressei nesta escola.

modo regulador de comportamentos. Na maioria das vezes, faz “vista grossa” ao movimento juvenil que aí ocorre.

O paradoxo que atravessa o cotidiano escolar de restringir e permitir confunde as vontades dos jovens no espaço/tempo²⁶ escolar. Não saberia dizer o que acontece na maioria das vezes, mas, através de observações e das conversações com os mesmos me questiono sobre o que a escola espera das manifestações juvenis no tempo que permanecem nas mesmas. Algumas regras que constam nas Normas de Convivências, entre outras permissões e restrições, sugerem que o jovem não fique “passeando” pelos corredores e outros locais da escola em horário de aula, que só saia quando necessário e, assim mesmo, com a permissão do professor(a) para ir ao banheiro e outros espaços como secretaria, biblioteca, coordenação, sala de fotocópia, bem como deslocar-se para conversar com outro professor

Porém, muitas vezes isso não acontece. Alguns professores(as) permitem a saída dos jovens que, por sua vez também burlam regras para poderem sair da sala. Muitas vezes, apenas para se encontrarem com outros jovens, para olhar as outras turmas, para namorarem, telefonarem, tentarem participar da aula de Educação Física e/ou para apenas sair da sala. Volto a perguntar, qual o lugar do corpo na escola?

Durante quatro anos, convivendo nessa escola percebi, alguns fenômenos recorrentes nos jovens. Dificilmente encontrava muitos jovens na frente da escola ou sentados nos bancos em seu interior, quando chegava entre trinta e quinze minutos antes de soar o primeiro sinal. No entanto, quando o relógio marca dez minutos para as oito horas, as ruas que dão acesso à escola se transformam. Começam a surgir jovens de todos os lados em direção à escola.

Muitas vezes me interroguei por que ocorria desta forma e não de outra. Parto das minhas experiências pessoais, pois tento sempre chegar antes nos locais. Certo dia, conversando com um grupo de jovens em frente à escola, antes de iniciar o primeiro período do turno da manhã, eles me disseram os motivos

²⁶ Utilizo a expressão espaço/tempo conforme sugestão do filósofo Merleau-Ponty (1999, pp. 228) que diz: [...] “existência é estar-no-mundo (espaço e tempo)”.

pelos quais muitos chegam à escola momentos antes do horário de início das aulas.

- *“Bah sor, tá louco, vir cedo pra cá. Moro perto da escola, assim consigo dormir um pouco mais. Às vezes dá uma correria, mas não dá nada chegar às vezes atrasado na escola”.* (anotação no diário de campo, dia 02/04/09).

- *“(risos) o sor tá de pegadinha, vou vir cedo para ver esses caras feios (aponta para os colegas meninos), se as minas também viessem cedo daí eu até viria”.* (anotação no diário de campo, dia 02/04/09).

- *“Eu chego nesse horário porque tenho que me produzir. Tomar banho, escolher a roupa, maquiar. Ah se as minhas amigas viessem antes, eu também chegaria antes”.* (anotação no diário de campo, dia 02/04/09).

Para esses jovens, ir à escola para estudar não é o único objetivo, e muito menos o mais importante. Existem vários outros motivos que instigam e mobilizam seus interesses: ver os amigos, encontrar as meninas e os meninos, não ficar em casa, construir outras perspectivas de interações, e também para iniciar suas primeiras experiências amorosas, o famoso “ficar²⁷”. A escola passa a ter sentidos próprios, modificando-se em lugar interessante, local do fluir a vida, do viver, ambiente de interações sociais, pertencente às lembranças individuais e coletivas.

Mesmo a escola estando localizada em um bairro considerado violento e de baixa renda, opto por não situar aqui o lugar dos jovens em denominações como classe alta, média ou baixa. Não considero isso relevante nessa pesquisa porque, conforme o pensamento de Maturana (2009), procuro considerá-los como um outro legítimo na convivência para que possamos traçar nosso cotidiano, ou seja, é na relação respeitosa com o outro que me reconheço e reconheço o outro.

Esses jovens têm vários sonhos, desejos, medos, sentimentos e conflitos, que a meu ver, são próprios de muitas pessoas, principalmente nesse momento da vida. A escola para muitos é a única atividade fora de casa. Alguns querem

²⁷ Conforme Justo (2005, p. 01), “o ficar é um relacionamento afetivo bastante popular entre os adolescentes e caracteriza-se por ser breve, passageiro, imediatista, volátil e descompromissado”.

aproveitar o fato de ainda só estudarem para ocuparem seu tempo livre com o que quiserem enquanto outros se preocupam em procurar algum emprego ou estágio para terem o seu próprio dinheiro e/ou ajudar sua família com a renda.

As atividades não laborais que esses jovens realizam e participam são: treinos de futebol nos clubes amadores do bairro, atividades desportivas promovidas pela prefeitura da cidade no ginásio²⁸ municipal, cursos de qualificação, grupos jovens de igrejas, grupo de dança da Escola Fátima. Geralmente, as atividades laborais desenvolvem como atendentes em redes de *fast-food*, de empacotadores nos hipermercados, nas creches como auxiliares de recreação, como oficinairos do programa Escola Aberta do Governo Federal e na própria casa cuidando da mesma e/ou do(s) irmãos menores.

Embora entenda que seja importante para esses jovens a sua inserção no mercado de trabalho, percebo que muitas vezes o emprego pode prejudicar seus processos de aprendizagem na escola. Cito alguns motivos o tempo de trabalho exige de muitos jovens a saída imediata da escola para o emprego, sendo necessário, em média, dez horas ou mais para cumprirem o deslocamento de ir e vir, assim como da permanência no trabalho. Portanto, não vejo espaços e tempos para o lazer, para o descanso, para fazerem o que gostam. Eles retornam a suas casas em horas bem avançadas. Antes de dormirem, ainda vão conversar com os amigos na rua, ou na internet, e/ou realizam as tarefas escolares, e após dormem para no outro dia irem para a escola.

Ao chegarem à escola, dentro da sala de aula, esses jovens estão cansados, gostariam de dormir um pouco mais. Assim, algum deles, dependendo do componente curricular, dormem na aula com os braços sobrepostos à mesa e a cabeça apoiada sobre eles. O corpo dá sinais de não acompanhar esse ritmo alucinante de responsabilidades.

Quando não é o trabalho que propicia essa exaustão, é a situação familiar que entra em cena. Outros jovens por vezes faltam às aulas por terem que cuidar dos seus irmãos menores. Não cabe aqui a crítica a essa situação, no entanto,

²⁸ O ginásio municipal localizado próximo à Escola Fátima.

são fatos que acontecem com frequência. Os jovens que cuidam de seus irmãos afirmam que, às vezes, é bom ficar em casa, quando não estão com vontade de irem à escola, porém, eles demonstram chateação por terem faltarem à aula.

Certo dia, um jovem se queixava para mim por ter que faltar aula duas vezes na semana para ficar em casa cuidando dos irmãos. Então questionei o porquê se sentia assim, sendo que em outros momentos ele já teria reclamado que queria ficar em casa, ao invés de ir para a escola. Ele responde o seguinte:

- *“Bom sor, sabe com é. Tem vezes que é bom ir para a escola, em outros não. Não é que eu não goste de ficar com os meus irmãos, mas tive que ficar em casa dois dias. Deixei de ver e conversar com os meus amigos e amigas”.* (anotação no diário de campo, dia 13/04/09).

Logo em seguida, perguntei se ele não tinha como ver os amigos fora da escola. E ele me diz:

“Ah sor, até tenho como ver alguns. Mas na escola é diferente, não sei explicar, mas encontrar o pessoal na escola é muito diferente”. (anotação no diário de campo, dia 13/04/09).

Como Maturana (2008, p. 37-38) nos fala,

O mundo que se vive é constitutivamente a expansão das próprias correlações sensório-efectoras [...], assim quando alguém se dá conta disto é que pode escutar o outro aceitando a sua legitimidade, porque sabe que o mundo que o outro vive surge com o seu viver.

Portanto, esse ressentimento de não ter ido à escola, na qual a preocupação nem sempre é com a aula, mas o não comparecer na escola e, com isso, não estar e conversar com os outros jovens.

É nesse espaço/tempo da vida que nos deparamos e criamos²⁹ muitos conflitos, no qual, em alguns momentos silenciamos, em outros os extravasamos. Conflitos que decorrem de diversos sentimentos como o de posse e inveja, além da intenção de competir. O conflito que advém do sentimento de posse surge

²⁹ Aqui não vejo como não me incluir aos jovens da Escola Fátima, porque em outro espaço/tempo da minha vida, tenha pensado semelhante como eles.

através do desejo de apropriação do outro: como um jovem que é meu amigo pode ser amigo de outra pessoa que eu não goste? Situação essa que ocorre geralmente entre as meninas. O conflito por inveja ocorre quando alguém tem algo que eu gostaria muito de ter, mas ainda não tenho e/ou não tenho como adquirir, desta forma, surgem comentários desvalorizando o objeto que este deseja ter. O mais frequente é a intenção de competir, e essa vontade está para além da escola.

A competição apresenta-se em todos os lugares e na escola não seria diferente e, então, os jovens criam ambientes propícios para que possam competir. Muitos competem para ver quem “fica” com quem, competem para saber quem é melhor nos esportes³⁰, quem tem o aparelho celular mais moderno, quem tem roupas exclusivas das suas marcas favoritas, quem é mais bonito(a), entre outras situações. Desta forma, os jovens vão criando os seus mundos, estabelecendo suas relações com outros, exercitando a difícil ação de aprender a respeitar o outro como outro diferente na convivência (MATURANA, 2009).

O som do sinal para o “recreio” é um dos momentos mais aguardados pelos jovens. Eles saem rápidos das suas salas pelos corredores em direção do saguão da escola, ajeitando suas roupas e acessórios, imediatamente ligam o som dos seus celulares, algumas meninas já abraçam as amigas que encontram nos corredores, muitos demonstram um estado de alegria e de alívio, como se estivessem saindo de algo enfadonho, sufocante. É neste espaço/tempo do recreio que os jovens exploram possibilidades de criarem seus mundos.

Ao chegarem ao saguão da escola (ver fig. 1), muitos jovens vão ao bar para comprar seus lanches, outros o trazem de casa, e outros vão para o pátio da frente da escola (ver fig. 2). Eles estão quase sempre dispostos em grupos compostos inclusive por jovens que são de outras turmas e séries. Nestes grupos, conversam sobre diversos assuntos: os períodos que antecederiam o recreio, sobre os times de futebol, as festas, sobre as avaliações que tiveram ou terão, sobre as

³⁰ Devido à mídia e a história da Educação Física, hoje é difícil modificar essa intenção dos esportes na escola, na qual geralmente os jovens e também alguns professores tornam a aula um espaço/tempo competitivo. Em outros componentes curriculares também ocorre através da busca pela melhor nota da turma.

meninas, sobre os meninos. Tudo isso, ao som das músicas que tocam nos seus celulares e também as músicas da rádio da escola³¹. Dependendo do estilo da música que toca na rádio, alguns jovens dançam em pares e até mesmo sozinhos, outros apenas ficam curtindo a música.



Figura 1 Os jovens nos seus grupos no espaço/tempo do recreio

³¹ A rádio da escola surgiu através do interesse de grande parte dos jovens da escola. Desta forma, um grupo reuniu-se e elaborou uma proposta para a criação da rádio, que funcionaria somente no momento do recreio. As atividades da rádio iniciaram no ano de 2008, porém, devido alguns problemas e também conflitos de interesses dos jovens, não funcionou todo esse ano. No entanto, no ano de 2009 a rádio começou a funcionar no final do primeiro semestre do ano, funcionando até o término do ano letivo. A rádio está instalada na Sala dos Projetos e os aparelhos são dos alunos, exceto as caixas de som. Os jovens são responsáveis pela a manutenção da limpeza da sala e também pelo cuidado dos outros materiais existentes na mesma. Eles se revezam para operar a rádio: cinco minutos antes de soar o sinal para o recreio vão até a sala para ligar os aparelhos, após o sinal de início, quando passam a colocar músicas diversas, conforme o gosto dos jovens da escola.



Figure 2. Jovens no espaço/tempo do recreio, pátio externo da escola.

Para esses jovens há toda uma preocupação com o visual. Eles estão quase sempre perfumados, cada um com seu corte de cabelo e/ou estilo de penteados diferentes e outros semelhantes, seus brincos e *piercings*, suas roupas, tênis ou outro tipo de calçado, são quase sempre os lançamentos de suas marcas preferidas, os telefones celulares são também quase sempre os modelos atuais, aqueles que no mínimo tenha a opção com o tocador de mp3. Esse último é um dos grandes impasses³² entre os jovens e a escola. Porque transitam pelas suas dependências ouvindo músicas de vários estilos: pagode, rock e funk. Alguns escutam com os fones de ouvido e outros ouvem no próprio alto-falante do aparelho celular.

Os jovens se agrupam e, nesses grupos, além da amizade também predomina a semelhança no modo de vestir-se e no gosto musical. Vestem-se conforme o estilo de música que gostam. Desta forma, aqueles que gostam de ouvir funk e pagode, entre os meninos, vestem-se com calças largas, camisetas e

³² Esse impasse é gerado pela Lei nº. 2.246/07 (Apensos os Projetos de Leis nº 2.547/07, e 3.486/08) que proíbe o uso dentro das salas de aula, de aparelhos de telefone celular, tocadores de mp3 e seus semelhantes.

tênis cujas marcas estão em evidência. Eles usam no mínimo uma corrente de prata, alguns usam também pulseiras de prata e bonés. O corte de seus cabelos favorece um ajeitar de uma forma que fique arrepiado, quase sempre usam gel. As meninas usam geralmente calças jeans, blusas de alcinha, maquiadas, algumas usam tênis, outras, sapatos ou sandálias com saltos baixos ou altos. Contrariando esses estilos, os jovens que curtem rock, usam roupas de cores escuras, geralmente na cor preta. Mesclam com peças de roupas brancas, lilás e/ou outra cor que contraste. As meninas usam maquiagem que marcam bem os olhos, geralmente nos cabelos usam mexas coloridas na parte interna.

As diferentes características, dos diversos grupos no espaço/tempo do recreio, remetem aos “comportamentos miméticos como estratégias de criação de identidade e do sentimento de pertença ao grupo social”, nos quais, “a característica da ação mimética não é a redução do mundo social ao eu, como na tradição cartesiana. Ela é ao contrario, a ampliação dos sistemas de relações, dados por meio da aproximação e da adaptação ao mundo social”. Portanto, “o desejo de tornar-se o outro leva o homem a assemelhar-se ao outro e ao mesmo tempo diferenciar-se dele” (GEBAUER & WULF, p. 9-15).

O término do recreio é lamentado por grande parte dos jovens. Os mesmos deslocam-se mais vagarosamente para as suas respectivas salas. É necessário que a professora coordenadora de turno intervenha e peça para que retornem às suas salas. Alguns jovens deixam para ir ao banheiro quando soa o sinal de término do recreio, característica quase predominante dos meninos. Atitude essa, que propicia a eles ficar um tempo a mais fora da sala de aula, prolongando em alguns minutos o recreio. Outros vão parando no corredor, na frente de cada sala que antecede a sua, para conversar um pouco mais com os outros jovens, cuidando o deslocamento do/a professor(a) com quem terá aula.

Esses jovens narram-se através de suas múltiplas expressões nas linguagens, constituindo-se na diversidade dos espaços que vivem ganhando visibilidade por diferentes meios que tecem³³ através dos seus movimentos.

³³ Tornar-se denso ou mais denso; condensar-se, espessar-se; criar com a imaginação; estruturar-se, organizar-se; compor (algo), dispondo numa determinada ordem os seus elementos. (Cfe. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa)

Narrativa essa que se dá no corpo, sempre implicado nos atos. Como nos propõe Merleau-Ponty (1999), o corpo não exerce a função passiva e inerte, porém, a de inserir-nos em contato com o outro e com o mundo.

Certa feita, conversando com os jovens na hora do “recreio”, observando como estavam vestidos, perguntei onde “era” a festa. Responderam-me:

- *“Bom sor, eu venho arrumado porque daqui da escola eu vou direto para o trampo³⁴”*. (anotação no diário de campo, dia 12/05/09).

- *“(risos) fala sério né sor, capaz que eu não vou vir bem arrumado para o colégio. Assim pelo menos as minas³⁵ me olham”*. (anotação no diário de campo, dia 12/05/09).

Logo perguntei: - *“Mas tu vens assim só para as meninas te notarem?”*

- *“Capaz, venho assim também porque eu gosto de estar bem arrumado”*. (anotação no diário de campo, dia 12/05/09).

Percebo no movimento juvenil de vestir-se outra maneira de se colocar na condição de ser visto, reconhecido pelos outros jovens, alguns até chegam a ser reconhecidos e, às vezes, chamados (apelidados) pelas marcas de roupas que mais usam.

Alguns jovens aproveitam todo e qualquer momento para sair da sua sala. Isso ocorre logo após o segundo sinal para iniciar o primeiro período, momentos antes de soar para o “recreio”, minutos antes de soar o sinal do último período, e principalmente entre os períodos. Quando termina o período, alguns jovens aproveitam para ficar parados na porta da sala, no corredor e até mesmo para caminhar até o saguão da escola. Quando esse movimento não ocorre durante os períodos. Eles pedem ao professor para sair, alegando estarem com vontade de ir ao banheiro, porém, geralmente a necessidade que dizem ter não existe, os jovens querem apenas sair um pouco da sala.

³⁴ Significa: trabalho, serviço, atividade (Cfe. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa); gíria comum entre a grande parte dos jovens da escola.

³⁵ Cfe. O Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa significa: mulher jovem ou adolescente; garota, menina.

Outro fenômeno que ocorre é quando alguma turma é liberada para ir embora antes do horário previsto para terminar o turno, que é ao meio dia. Alguns jovens vão para suas casas, no entanto, outros permanecem em frente à escola. O curioso é que muitos desses que ficam na frente da escola, quando estão em aula, querem ir embora, mas, quando liberados não vão. Preferem ficar em frente à escola, tentando entrar para ficar no pátio ou no saguão. Então me pergunto: Por que os jovens querem tanto estar fora de suas salas, mesmo querendo estar na escola? Como eles querem a escola³⁶?

Os jovens, quando questionados com relação a como querem a sua escola, dizem que gostariam que ela fosse mais liberal, no sentido de poderem movimentar-se no espaço/tempo em que permanecem na escola. Desse modo, manifestam o desejo de que fosse mais acolhedora, que proporcionasse momentos coletivos entre deles para diálogos sobre assuntos de seu interesse, ou seja, mais democrática. Os jovens não encontram espaços/tempos que favoreçam a uma condição de convivência escolar sustentada em valores de aceitação e respeito pelo outro. Como afirma Maturana (2009, p. 33), o jovem “aprende valores, virtudes que deve respeitar, mas vive num mundo adulto que os negam”.

Porém, registro no meu diário de campo que os jovens reconhecem a escola, como uma escola “muito boa”. Apesar de suas reivindicações, manifestam que a escola é um espaço/tempo no qual eles gostam de estar. Gostam, porque é onde eles se apresentam, se constituem e são constituídos, se inventam e inventam a escola, que aprendem e ensinam, se experimentam num local que compartilham suas vidas na relação com os outros.

O que os jovens nos mostram é que nós, professores, precisamos rever o modo como planejamos e ministramos nossas aulas, pois em toda na primeira oportunidade que tiverem alguns tentarão levantar de suas cadeiras para se movimentarem pela sala e até mesmo sair dela. A vontade de conversar com os colegas é maior do que a de “prestar atenção” aos assuntos tratados em aula. A

³⁶ Neste contexto, quando digo escola, refiro-me não só a instituição, mas também, a todos que trabalham nela como, professores, funcionários, e equipe diretiva.

vontade de ser/estar dos jovens está na contramão dos interesses da escola, ou será o contrário? Professores e jovens precisam conversar sobre qual é a escola que ambos querem. Não que ela tenha que ser da forma como os jovens a querem, porém, através das conversações poderemos junto inventar outros modos de ser e estar na escola. Modos que satisfaçam tanto os jovens quanto seus professores. Uma escola, na qual todos se sintam singularmente pertencentes ao coletivo. Maturana (2008, p. 35), ao abordar a criação de mundos, “refere-se à geração cotidiana do mundo que se vive, portanto, sempre é e surge como uma expansão multidimensional da própria corporeidade, e vai mudando com a mudança de corporeidade que se produz no viver”.

2.2 O cotidiano no espaço escolar

Nesse momento, considero importante convidar o leitor a passear pela escola na qual foi realizada esta pesquisa. A Escola Fátima localiza-se no bairro Fátima, próximo aos bairros Anair e Morada do Vale I³⁷, na cidade de Cachoeirinha, no estado do Rio Grande do Sul (fig. 3). É um bairro bem afastado do centro da cidade, considerado por alguns jovens que residem nele como um bairro violento. Em todo esse tempo que trabalho na escola, nunca presenciei alguma violência grave, apesar de ouvir dos jovens histórias que sustentam tal afirmação. Apresento a escola nas figuras abaixo.



Figura 3 A área demarcada em vermelho é o terreno da escola vista de cima. Na foto, também constam os bairros que estão próximos à escola.

³⁷ Esse bairro pertence ao município de Gravataí/RS.



Frente da Escola Fátima.



Parte interna da escola. Espaço utilizado para as aulas de Educação Física, festas, como a festa junina, e também pelos jovens na hora do recreio.



Parte do saguão da escola. Ao lado esquerdo ficam as salas, da direção e coordenação, laboratório de informática, banheiros, bebedouros, sala dos professores. No lado direito, ficam as salas, do bar, da secretaria e o laboratório de ciências. À frente estão o refeitório e a cozinha.



Parte do saguão oposta à foto anterior. Aqui se localiza à esquerda e ao fim dois banheiros e o acesso para frente do prédio. À frente o palco onde acontecem apresentações de bandas dos jovens e convidadas. Ao lado direito fica a biblioteca, sala de reprodução gráfica e o acesso para o prédio dos fundos e a parte externa onde fica a quadra poliesportiva e uma quadra de vôlei.



O terceiro prédio fica nos fundos da escola, estão localizadas as demais salas de aula.



Quadra poliesportiva, local para a realização das aulas de Educação Física.

Tanto os jovens como alguns colegas da Escola Fátima, relataram que, até mais ou menos quinze anos atrás, os moradores do bairro Fátima tinham que omitir o nome do bairro quando iam preencher alguma ficha para seleção de emprego no município de Porto Alegre, com receio de não conseguir a vaga pretendida devido ao local onde moravam.

Trata-se de uma escola típica do sistema escolar público do nosso estado. Cercada por muros, tem dois acessos de entrada, o portão principal, no qual circulam alunos, professores e demais pessoas, e o portão da garagem. A escola é composta por três prédios: o primeiro tem uma parte que é de um andar e a outra de dois andares. No primeiro localiza-se a Secretaria, o Laboratório de Ciências e dois banheiros; no de dois andares encontra-se a sala da Educação Física, a Sala dos Projetos, a Sala de Áudio e Vídeo, e mais cinco Salas de aula que comportam no máximo quarenta e cinco jovens³⁸.

No segundo prédio, de um piso, localiza-se a Sala da Direção, Coordenação, Laboratório de Informática, dois banheiros, e entre as duas portas dois bebedouros, a Sala dos Professores com um banheiro privado, a Biblioteca, Sala de reprodução gráfica. Neste mesmo prédio existe um anexo, ao lado da sala da Direção, no qual estão localizados a cozinha e o refeitório. Passando pela a sala de reprodução, vamos pelo corredor que nos leva até o último prédio, porém, antes de chegar, no corredor de acesso ao terceiro prédio, tem outro bebedouro e um tanque grande com cinco torneiras para que os jovens possam lavar suas mãos. Chegando aos fundos da escola, no terceiro prédio, estão às últimas sete salas de aula e a quadra poliesportiva.

Nos últimos três anos, a escola vem passando por diversas reformas. Neste período a escola modificou o piso do saguão, reformou os laboratórios de Ciências e Informática³⁹, e neste último ganhou vinte computadores novos e comprou um projetor de imagem multimídia, trocou a fiação e as luminárias, o forro das salas, colocando o mesmo em PVC, adquiriu vários livros para a

³⁸ Em média são trinta jovens por sala. Isso depende do turno, variando um pouco mais ou a menos.

³⁹ Desde o ano de 2007, a escola conta com o sinal de banda larga, e a partir da metade do ano de 2009, também conta com sinal de banda larga WI-FI.

biblioteca, e materiais para a Educação Física. Neste ano de 2010, está prevista a diminuição de uma sala de aula para a ampliação da sala de áudio visual. Algumas dessas reformas e aquisições foram possíveis através de recursos do Governo Estadual e também de recursos próprios da escola, alcançados através de rifas, festas, contribuições da comunidade, professores e funcionários da escola.

A escola participa do programa do Governo Federal Escola Aberta, que promove diversas oficinas, promovidas geralmente pelos moradores da comunidade na qual se insere a escola. Algumas oficinas que ocorreram no ano de 2009 foram de ping-pong, iniciação ao futsal, *street dance*, patchwork, confecções de almofadas e bolsas, artesanato com biscuit, entre outras. Assim a escola está à disposição da comunidade todos os finais de semana. Sempre com a presença de alguém da direção da escola e de uma pessoa da comunidade que também assume a responsabilidade pelo programa.

Outro diferencial da Escola Fátima, são os projetos que se desenvolvem durante o ano letivo. Os professores distribuem-se em grupos por afinidade de assunto a ser proposto aos jovens. Os projetos são os seguintes: Projeto Meio Ambiente, a Feira Cultural e de Ciências, Projeto de Cultura Afrobrasileira, e o Natal Fátima. Todos esses projetos são desenvolvidos durante o ano letivo, ocorrendo reuniões antes do início das aulas nas quais os professores junto com a equipe diretiva já marcam as datas para a culminância dos projetos. As propostas temáticas são desenvolvidas durante um determinado tempo, no qual os jovens e os professores envolvidos preparam os espaços da escola para realizarem as apresentações e palestras preparadas para esse dia. Os projetos se configuram como grandes eventos proporcionados por toda⁴⁰ a escola, já que devido a eles e outros eventos a escola assume grande notoriedade no município de Cachoeirinha.

O grupo de professores desta escola, todos graduados e a maioria com curso de especialização na área da Educação. Nela já lecionaram professores com titulação de mestre e doutor, porém, os mesmos foram buscar outros

⁴⁰ Refiro à equipe diretiva, professores, funcionários, os jovens e suas famílias.

desafios para as suas carreiras. Os professores demonstram preocupação em melhorar seus métodos educacionais. Muitos procuram fazer cursos de aperfeiçoamento profissional, e assim trazer outros temas e abordagens para discussão no espaço escolar, mesmo enfrentando, às vezes, dificuldades para conseguir tempo e espaço para aprofundarmos os debates.

O maior desafio da Escola Fátima está, em grande parte, em os professores reconhecerem os seus jovens por inteiro. A educação, para muitos, ainda permanece alicerçada na compreensão de que os jovens só podem aprender (ou aprender melhor⁴¹) através da postura silenciosa dos seus corpos. As conversas laterais e aqueles que não conseguem “ficar quietos em seus lugares”⁴², são atitudes amplamente repreendidas pois compreendem que essa postura irá prejudicar a aprendizagem dos “conteúdos”. Para a generalidade dos professores a única atitude aceitável, nos processos de aprendizagem dos alunos, é realizarem o esforço de permanecerem quietos para ouvirem a aula, olharem o conteúdo no quadro, e só depois agirem.

Cabe destacar que não se trata de propor que todas as aulas devam ter os corpos em movimento, dentro ou fora da sala de aula. Antes, se trata de enfrentar concepções de ensino e aprendizagem a partir do paradoxo posto pela concepção de aprendizagem como acúmulo de informações na “cabeça”, sem considerar o corpo e sua mobilidade própria. Implica não quero cair nas armadilhas de olhar somente por uma das janelas, de aceitar como “natural” o pensamento escolar que separa corpo e mente, luz e sombra, certo e errado.

A escola tem documentos que delimitam o que é permitido ou não nos seus limites. Um desses documentos chama-se Normas de Convivência e é uma construção da equipe diretiva, professores, funcionários, jovens e suas famílias, sendo reconhecido pela comunidade escolar. Por experiência de ter trabalhado em outras escolas, percebo que a Escola Fátima apresenta um ótimo ambiente de trabalho educacional: quem está lá está feliz. Quando os jovens se desentendem

⁴¹ Anotação no Diário de Campo a partir de conversas com os jovens.

⁴² Jovens que muitas vezes mentem para os professores para poderem sair da sala de aula para irem ao banheiro, mesmo sem ter vontade de ir.

na escola, e por vontade própria pedem transferência, geralmente retornam porque ali se sentem bem.

Muitos dos jovens que frequentam a Escola Fátima trabalham em conjunto com os seus professores, num ambiente muitas vezes autoritário e permissivo ao mesmo tempo, dependendo de cada professor. Assim, com alguns professores eles podem fazer quase tudo, e com outros nada. Outros professores conseguem fazer acordos internos com cada turma, garantindo que a aula flua bem para todos. Porém, com situações permissivas ou não, a concepção de como se aprende é a mesma: imóvel, apenas ouvindo e vendo. É ficar parado, olhando e prestando atenção para entender o que o professor está tratando na aula. O tensionamento gerado num ambiente assim não contribui para desafiar outras aprendizagens nos jovens para além da competição entre o certo e o errado, entre o “comportado” e o “bagunceiro”. Portanto, propicia uma exclusão velada, na qual os jovens que não se manifestam corporalmente são considerados os “bons” jovens, mesmo que não estejam interessados na aula, estejam tristes, tímidos, inseguros, que tenham dúvidas, etc.

A avaliação tradicional, para muitos professores ainda é o único método para verificar o que os jovens aprenderam, ou o que construíram num determinado tempo/espço⁴³ exigido pela escola. Avaliação esta que quantifica os saberes, que classifica e que exclui. Não é só na Escola Fátima que tal acontece, mas também em outras escolas, nas avaliações externas e nos vestibulares.

A escola pede ao professor que faça no mínimo três avaliações por trimestre. Desta forma, os jovens devem em determinado tempo/espço adquirir⁴⁴ o conhecimento “trabalhado” na sala de aula. Esta visão de que o conhecimento deve ser adquirido, acumulado, aprisionado, traduz uma forma violenta de conceber a experiência de aprender a pensar. Violenta por quê? Porque, é previamente determinado o tempo durante o qual os jovens devem

⁴³ No sistema educacional do Estado do Rio Grande do Sul as escolas devem escolher como será dividido o ano letivo: bimestres, trimestres ou semestre. Atualmente a Escola Fátima divide o ano letivo em trimestres.

⁴⁴ Verbo muito utilizado pelos professores da escola.

aprender, o modo como devem aprender, como os seus corpos devam permanecer e agir para aprender, tudo isso de uma forma simplificada.

Essa simplificação é geralmente exposta para os jovens com a seguinte frase dos professores: “*Vou facilitar para vocês*”. Será que esses jovens querem que lhes facilitem os assuntos e seus processos de aprenderem a pensá-los? Percebo que se perguntássemos aos jovens, hoje, eles responderiam que querem sim a facilidade para a “aquisição” dos conteúdos escolares. Mas será que essa facilidade já não está intrínseca na convivência do jovem na escola? Será que a escola já não está facilitando e, portanto, subestimando a capacidade de aprenderem desde o início da vida escolar?

Geralmente, na escola, os únicos momentos em que é permitido aos jovens se movimentarem é nas aulas de Educação Física e no recreio⁴⁵. Na Escola Fátima, a Educação Física vem passando por diversas modificações e, nesse processo professores e jovens vêm construindo outro olhar para as aulas na perspectiva de que não sejam apenas momentos de não fazer nada, ou de fazer qualquer atividade, ou de treinamento desportivo, ou disciplinamento corporal, mas que sejam um tempo/espço de (re)significar seus corpos através de ações educativas que provoquem também reflexões corporais intrínsecas nas pessoas envolvidas.

O recreio para a escola é o espaço/tempo que os jovens têm para se movimentar à vontade. Momento que eles têm para extravasar o corpo entre os períodos de aula e aliviar o trabalho mental. A escola não concebe o recreio como espaço/tempo no qual também possam surgir aprendizagens enquanto experiências de um pensamento que têm que tomar decisões, realizar escolhas, avaliar situações, porque neste momento os jovens podem estar despreocupados, felizes, não coagidos, sem medo de estar certos ou errados, enfim podem se manifestar e interagir nos seus grupos.

⁴⁵ Espaço de tempo concedido às crianças para seus brinquedos nos intervalos das aulas ou do estudo; algo que serve para divertir; brincadeira, divertimento, folguedo. A palavra recreio deriva de recrear que significa: causar ou sentir prazer, alegria; contentar(-se); aliviar de trabalho, tarefa ou situação difícil, pesada. (Cfe. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).

Observando os grupos no recreio, durante a pesquisa, percebi que geralmente os jovens formam grupos e, nos mesmos, conversam sobre diversos assuntos. Assuntos que podem emergir das aulas, do que fizeram no final de semana passado, projetando o que irão fazer à tarde, nos dias seguintes e nos finais de semanas que estão por vir. Me pergunto se nestes movimentos dos jovens no recreio não ocorrem também aprendizagens?

Reconheço que sim, porque neste espaço/tempo do recreio os jovens estão imersos em uma relação lúdica com o outro. Estão em comunhão⁴⁶, regozijos e conflitos, que ocorrem através de uma corporeidade engajada que atrai o olhar do outro e que também é atraído por ele; dor, emoção, pensamento, prazer – tudo ocorre através das experiências vividas pelos movimentos corporais dos jovens nas suas relações. Portanto, como Larrosa (2002) nos diz, o ser da experiência emerge conforme nos ex-por-mos, por isso me torno vulnerável às sensações prazerosas ou não.

Lançar um olhar para o recreio como outro espaço/tempo de experiências dos jovens possibilita instalar outro modo de pensar a aprendizagem na escola de Ensino Médio. Modificando os espaços/tempos dos jovens na mesma. Como afirma Maturana (2008, p. 36), “a tarefa educacional é uma criação de mundo com o outro”. Muitas vezes, é apenas neste espaço/tempo do recreio que os jovens têm oportunidade para criarem seus mundos. Porque é neste momento que não se encontram coagidos, pressionados, além disso, geralmente estão alegres. Não aprendemos quando estamos tristes. Para Chauí (1982, p. 56),

É nossa vida por inteiro, corpo e alma, que se encontra implicada numa história afetiva da qual, segundo Espinosa, a alegria e a tristeza são as formas originárias das quais nascerão todas as outras. A alegria é o que sentimos quando percebemos o aumento de nossa realidade, isto é, de nossa força interna e capacidade para agir. Aumento de pensamento e de ação, a alegria é caminho da autonomia individual e política. A tristeza é o que sentimos ao perceber a diminuição de nossa realidade, de nossa capacidade para agir, o aumento de nossa impotência e a perda da autonomia. A tristeza é caminho da servidão individual e política, sendo suas formas mais costumeiras, o ódio e o medo recíproco.

⁴⁶ Realização de algo em comum; sintonia de sentimentos, de modo de pensar, agir ou sentir; identificação. (Cfe. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).

Como Maturana e Rezepka (2008) nos falam sobre aprendizagem – aprendemos no respeito com o outro, na legitimidade de nossas relações e nas conversações, pois existimos nas linguagens.

2.3 O encontro com a dança

As marcas deixadas, sejam por amor, corte ou tatuagem, ficam para sempre. São bem mais que verdades. Fazem parte da alma da gente assim como os olhos enfeitam o rosto. Assim como a história ou como a chuva. As marcas que ficam na gente são aquilo que esquecemos e aquilo que somos...” ou, então, aquilo que nos tornamos. MOOJEN (2000, p. 9)

Os encontros com a dança proporcionaram questionamentos, aprendizagens, novas amizades, outros pensamentos referentes à educação e a dança de salão, outras danças, outras tensões e encantamentos. Novos sentidos surgidos desde as primeiras solicitações dos jovens, há quatro anos, para que houvesse um espaço na escola para dançarem. Solicitações estas que, primeiramente, me causaram certo estranhamento e felicidade. O estranhamento provocou as primeiras interrogações sobre a dança na escola e as implicações nos processos de aprendizagem dos jovens, e a felicidade me encorajaram a planejar e realizar as aulas de Educação Física de modo diferente da forma simplória dos tempos em que fui aluno de ensino médio, e também na minha graduação. Isto é, muito além de alcançar uma bola para os jovens jogarem, elaborar sequências de exercícios físicos e/ou deixar “livres” os jovens para fazerem o que quisessem nas aulas de Educação Física.

Por ser uma pessoa tímida, e no ensino médio muito mais, não me permitia dançar. Sentia-me desajeitado. Porém, a vontade estava sempre presente, sempre gostei e me encantei com a dança. Admirava ver os meus amigos dançando, e por vezes até ensaiando nas tardes que antecediam as festas. Com o passar dos anos e o ingresso no curso de Educação Física, fui exigido a participar de disciplinas que solicitavam movimentos nos quais tive que ultrapassar o grande medo da timidez. Foi então que comecei a perceber que

estava deixando de experimentar situações e movimentos que sempre quis realizar. Parafraseando o título do livro de Garaudy (1980), foi a partir deste momento que iniciei o meu “dançar a vida”.

A permissão para me deixar dançar possibilitou o necessário encorajamento para voltar a frequentar festas nas quais as pessoas poderiam dançar juntas. Dancei muito, porém, algo retornou e por vezes muito forte: minha timidez. Ao olhar os pares dançando, percebia que eles realizavam muitas figuras de dança. Algumas dessas figuras eu aprendi olhando e tentando fazer enquanto dançava. No entanto, não me permitia dançar com algumas jovens, por já ter visto as mesmas dançando, pois acreditava que dançavam muito bem para aceitarem dançar comigo.

Foi quando procurei um lugar para aprender⁴⁷ a dançar. Fiz um ano e meio de aulas, com a frequência de três vezes na semana. O modo como aprendi a dançar não era muito diferente das aulas de Educação Física no ensino médio. Métodos mecanizados dos movimentos, separados da prática e com o discurso dual, que dizia: “vamos pessoal, pensem no movimento, para fazer certo⁴⁸”; *“tá pessoal, pra conseguir fazer o passo⁴⁹ anterior, não pode pensar, é só fazer, ele já está quase automatizado⁵⁰”*.

Neste momento, não me permitia questionar a professora porque deveria ser daquela maneira a aprendizagem da dança. Até porque é uma profissional de renome no ramo da dança. Assim, me submeti ao seu método de aprendizagem, pois queria muito aprender, no mínimo, os fundamentos que ensinava. Porém, as aulas me deixavam intrigado, pois alguns movimentos não conseguia realizar da maneira como era pedida. Muitos só conseguiam fazendo de outra maneira. Assim, a professora sempre corrigia meus passos. Então, quando a professora não estava olhando para mim, executava os passos como conseguia realizar melhor. Neste momento, percebi que a dança não tinha de ser uniforme,

⁴⁷ Digo aqui “aprender”, porque considerava que não sabia dançar corretamente. Era a maneira que eu pensava sobre aprendizagem da dança. Hoje, penso muito diferente.

⁴⁸ A professora falava isso quando estávamos realizando os passos separados do par.

⁴⁹ Movimento conjunto dos pés e do corpo que, na dança, compõe um padrão que pode ser reproduzido e/ou inventado. (Cfe. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa).

⁵⁰ A professora falava isso quando estávamos dançando aos pares.

padronizada, como queriam ensinar. Não dizia respeito a movimentos sistemáticos, lineares, fechados para outras possibilidades. Assim, percebi que iniciava a minha dança.

Em novembro de 2006, quando completava um ano como professor de Educação Física no magistério público, um grupo formado por meninas do primeiro ano do ensino médio (Ver figura 10) me procurou para auxiliá-las na organização de uma coreografia para o Seminário de Cultura Afrobrasileira, realizado todos os anos na escola durante a Semana da Consciência Negra. O convite surgiu porque sabiam do meu gosto pela dança. Era a oportunidade que precisava para, no próximo ano, iniciar a dança nas aulas de Educação Física.



Figura 10 Apresentação do primeiro grupo de dança (2006).

A partir da experiência de incorporar a dança de salão nas minhas aulas foram ocorrendo grandes mudanças no envolvimento individual e coletivo dos jovens. A proposta de dançar nas aulas de Educação Física permitiu observar que aqueles jovens que não participavam com tanta intensidade passaram a efetivamente participar, aqueles que participavam de modo assíduo diminuíram sua intensidade e, principalmente, o grupo que não participava de nenhuma atividade passou a se envolver com as aulas. Tais mudanças no comportamento

desses jovens, a partir da experiência de dançarem juntos, apontam para a importância de aprofundar estudos sobre o corpo e seus movimentos na escola de ensino médio.

No ano de 2007, primeiro ano de dança na escola, considerei muita pretensão incluir a dança no planejamento de todas as turmas da Educação Física na escola Fátima nas quais ministrava aulas. Através de conversas com a direção da escola, chegamos ao consenso que somente as turmas que quisessem teriam dança em um dos trimestres nas aulas de Educação Física e que, gradualmente, seriam oferecidas às demais conforme manifestação de interesse. Primeiramente, pensei que dificilmente conseguiria alguma turma, então uma decidiu querer dançar. Não era de estranhar que fosse justamente a turma que me procurou no ano anterior para auxiliar na coreografia.

Nas primeiras semanas de aula de dança na Educação Física, no segundo trimestre⁵¹, surgiu entre nós uma mistura de sentimentos de curiosidade, timidez, ansiedade, alegria e tristeza. Suponho que essa tristeza ocorreu devido à timidez, aos preconceitos referentes à dança, a não encontrar ainda um motivo do porquê dançar. Foi quando um grupo me procurou na hora do “recreio” perguntando se não teria como fazer também outro momento para dançar, sem ser o das aulas de Educação Física. Pedi-lhes um tempo para me organizar e também para combinar com a direção, assim como para divulgar na escola a opção de outro horário para a dança. Minha preocupação estava em não caracterizar esse novo espaço como atividade de “reforço”, mas como extraclasse que proporcionasse um momento para os jovens dançarem sem se sentirem pressionados por alguma avaliação.

Após alguns dias, chega então o momento tão esperado por todos. Às dezessete horas de uma terça-feira, estava terminando de instalar o som no palco do saguão, quando olhei para trás e vejo muitos jovens, em torno de oitenta. Fiquei ao mesmo tempo espantado, com medo, e feliz. O espanto, porque, não

⁵¹ A dança de salão nas aulas de Educação Física ocorre sempre no segundo trimestre do ano letivo, devido ser um período que ocorrem mais chuvas. Assim, a escola só tem o saguão como área coberta para as aulas de Educação Física, além da própria sala de aula das turmas. Deste modo, conseguimos realizar as aulas de dança dentro da sala.

imaginava que viriam tantos – o medo, porque, era o início de outra caminhada: ensinar a dança de salão, e também pelo grande número de jovens ali presentes naquele momento. A felicidade, por perceber muitos jovens com curiosidade e gosto pela a dança de salão (ver figura 11).



Figura 11 Alguns jovens que participaram dos encontros de dança no ano de 2007.

Minha intenção, nesses encontros, era possibilitar ou promover um tempo para verticalizar a experiência com a dança de salão e/ou apenas por lazer. Quero dizer, pelo prazer de dançar. A cada encontro aprendíamos um pouco mais sobre os estilos de dança que praticávamos. Através das nossas pesquisas sobre os diferentes modos de dançar nas aulas de Educação Física, percebi que além do samba e do pagode, o tango, a salsa, o forró e o bolero, também influenciaram a constituição da cultura africana. Assim, apresentei ao grupo uma proposta inicial para a elaboração de uma coreografia nos horários de dança que aconteciam fora do horário escolar. Coreografia que seria apresentada no projeto de cultura afro-brasileira, que ocorre na Semana da Consciência Negra⁵².

⁵² O Dia da Consciência Negra é celebrado em 20 de Novembro no Brasil e é dedicado à reflexão sobre a inserção do negro na sociedade brasileira. A semana desse dia recebe o nome de Semana da Consciência Negra, que coincide com a data da morte de Zumbi dos Palmares.

Porém, não tinha conhecimento para elaborar uma coreografia de dança, pensava ser algo fácil. A cada encontro trabalhávamos alguns passos e figuras novas e, nos trinta minutos finais, organizava a sequência de movimentos trabalhados naquele dia, e pedia para os jovens repetirem algumas vezes até que decorassem⁵³. Percebia que os jovens realizavam o que eu solicitava, mas algo me deixava preocupado porque não sentia na dança que realizavam a dança *deles*, e sim algo muito semelhante ao meu modo de dançar. Apesar da minha preocupação com a dependência do grupo, prosseguimos com esse método até o final do ano letivo.

A decisão de apresentar no Projeto de Cultura Afro da escola foi um desafio que lancei para os jovens, e eles aceitaram. Assim, como já havia quase que criado a coreografia, sentia que faltava algo que permitisse uma singularidade naquela apresentação por parte dos jovens. Deste modo, não quis interferir na maneira de vestirem-se. Após os ensaios, permaneciam conversando sobre o que iriam vestir no dia.

A apresentação no Projeto de Cultura Afro foi muito emocionante tanto para mim como para os jovens. Todos nós estávamos ansiosos por esse dia, porque dançamos durante quatro meses, três vezes por semana, uma hora por dia. Era o espaço/tempo para mostrarmos a nossa dança até aquele momento. Alguns meninos faltaram. As meninas que estavam sem seus pares e eu ficamos muito preocupados. Fui procurar outros jovens que quisessem dançar. Acabei encontrando dois, no entanto, os mesmos só dançavam nas aulas de Educação Física. Tiveram que aprender a coreografia minutos antes. Como faltava um jovem, me coloquei a disposição para dançar.

Havia muita gente no momento da apresentação. O grupo apresentou três coreografias de estilos de dança diferentes: primeiro foi à salsa, depois o pagode, e o terceiro foi o tango. Os jovens demonstravam muita felicidade em poderem apresentar as suas danças. Além de jovens da própria escola, havia também amigos(as) de outras escolas, alguns familiares, namorados(as), professores, e a

⁵³ Naquele momento, era o modo como eu entendia o aprendizado da dança.

imprensa. Motivo pelo qual, ocorria uma mistura de emoções, alegria, ansiedade, nervosismo, medos, coragem.

No segundo ano, começamos os horários de dança logo no início de abril de 2008, com algumas alterações nos dias e no tempo de aula. Ela ocorreria nas terças-feiras com o tempo de uma hora, porque tinha iniciado o curso de Mestrado e também a trabalhar em outra escola, impossibilitando o meu retorno⁵⁴ a tempo à Escola Fátima.

Logo que recomeçaram os encontros de dança, surgiram poucos jovens. O fato de ser somente uma vez na semana, aliado ao fato de que alguns jovens do ano anterior estavam trabalhando neste horário, reduziu muito a participação. Nos primeiros encontros sentia certa tristeza ao comparar a turma do ano anterior com esta turma agora. Ficava procurando explicações sobre o que poderia ter ocorrido, porque o desinteresse dos jovens.

Até que, em um dos encontros, observando o grupo que variava de seis a dez jovens que estavam ali dançando com alegria e muita vontade, percebi que a tristeza e a preocupação com o número de jovens que compareciam eram desnecessárias porque aqueles jovens estavam ali por inteiro. Com todas as restrições que poderiam existir, estavam também prestigiando a minha disposição de estar lá e aquele espaço no qual eles também contribuíram para construir. Portanto, estava faltando me deixar levar pelo movimento daqueles jovens.

Com as teorias estudadas no Mestrado, as conversações com os colegas de aula, e com os professores, eu iniciei com os jovens a construção de outro método de ensinar a dançar. Método esse que me possibilitou um aprender/ensinar a dança, não de um modo melhor, mas de uma forma mais humana. Um modo de estar com os jovens a partir da busca de ver em si e no outro a sua dança, não estando esta limitada, mas sim em metamorfose sempre. Um modo no qual não existe um movimento certo e outro errado, mas outras

⁵⁴ Neste ano eu apenas trabalhava no turno da manhã na Escola Fátima. No turno da tarde eu comecei a trabalhar em outra escola do Estado, localizada próxima ao centro de Cachoeirinha. Na mesma, o turno da tarde terminava trinta minutos após o término do turno na Escola Fátima, tornando inviável chegar antes de escurecer. Somente nas terças-feiras era possível, porque eu saía dessa escola às 16h45min. Chegando à Escola Fátima às 17h20min.

possibilidades de movimentos para serem dançados. Movimentos executados não por uma vontade do cérebro, por um ato apenas treinado, mas movimentos que acontecem no fluir mesmo do ato de dançar, nos devires entre os jovens.

Portanto, comecei a transformar o método de ensinar a dança de salão. Aquele incômodo que tinha quando era aluno do curso de dança não me acompanhava mais porque mudei o modo de ver e pensar a dança. As aulas de dança de salão na escola deixaram de ser movimentos treinados, sequenciais, e passaram a fluir em movimentos que permitiram tanto aos jovens quanto a mim perseguir uma dança mais próxima de nós, mais humanamente realizável, isto é, menos idealizada previamente. O primeiro encontro de dança no qual lancei aos jovens esta outra proposta para orientar nossas aprendizagens na dança, alguns demonstraram desconfiança, outros entusiasmos e outros ironizaram. No entanto, todos aceitaram o desafio de dançar de outro modo.

Este outro modo de dançar consistia em não nos determos tanto no certo e errado dos movimentos. Embora soe estranho, as aulas passaram a acontecer da seguinte forma: eu demonstrava o passo e/ou a figura junto com alguém, explicava como era a condução da mão nas costas, pedia então para que os jovens formassem os pares e trabalhassem. Assim, surgiam várias outras formas de realizar os mesmos passos, figuras e conduções. Formas essas que possibilitaram uma singularidade e uma humanização⁵⁵ na nossa dança.

Com o passar do tempo, os jovens e eu inventamos nosso método de aprender/ensinar a dança de salão. Os jovens começaram a participar de forma tão intensa que me impressionei por nunca ter imaginado que poderia ser assim algum dia. Eles traziam, para os encontros de dança, suas experiências de dançar nas festas, em casa e também de escolas de dança que participaram, como passos e figuras diferentes. Transformando este espaço/tempo mais prazeroso para todos, porque acontecendo na convivência e respeito com o outro como legítimo outro.

⁵⁵ Não estou dizendo que outros modos de ensinar a dançar não sejam assim. Aqui, estou me referindo ao modo de como era trabalhada a dança na Escola Fátima.

Os jovens que participavam desses encontros passaram a almejar algo mais. Começaram a pedir para sair de dentro dos muros da escola, para apresentarem-se em outros locais. Lembro que este não era o objetivo dos encontros. No entanto, como surgiu do interesse e da vontade deles, foi difícil negar. E, no ano de 2008, fomos convidados para participar da Semana Nacional da Consciência Negra, evento da prefeitura local. Este convite surgiu uma semana antes da apresentação na nossa escola. Dançamos muito, para a criação de uma coreografia repleta de elementos criados pelos jovens e algumas contribuições minhas. Nesta data, aguardada com muita ansiedade por todos, chegamos ao local e por lá ocorriam apresentações de outras escolas. Prestigiamos com muito carinho e também com certa tensão, pois chegara o nosso momento. Fomos chamados e apresentados no palco do evento e, enquanto comentavam alguns detalhes sobre o grupo e também o que iríamos apresentar, os jovens estavam tensos por estarem num espaço/tempo que não conheciam e também numa situação que, para alguns, ainda não tinha sido vivenciada. A apresentação foi linda, do começo ao fim, todos mostraram suas danças com alegria, satisfação, e certa dose de ansiedade. Foram muito aplaudidos, e logo após, procurados por outros jovens que estavam lá para saber sobre a dança que realizavam.

Com essa experiência, fomos com mais convicção para a apresentação na semana seguinte, que era na nossa escola, no Projeto de Cultura Africana e Afro-brasileira. Para essa, eles também tinham participado da construção do mesmo durante o ano. A proposta era apresentar a mesma coreografia da apresentação da semana anterior, porém, houve algumas modificações, devido à proposta de dança que criamos e se tornou inviável repetir o mesmo movimento. Os jovens apresentaram somente um estilo de dança de salão que foi o pagode. Foi a escolha de eles apresentarem somente um estilo. A apresentação foi maravilhosa, todos gostaram, aplaudiram muito, mas principalmente os jovens que dançaram mostravam o seu contentamento em estar ali naquele espaço/tempo. Após a apresentação, alguns jovens, e principalmente aqueles que não têm aula de Educação Física comigo, me procuraram perguntando se no próximo ano teria novamente dança na escola.

O terceiro ano da dança na escola começou com uma grande expectativa minha e dos jovens. Mal iniciou o ano letivo de 2009 e aqueles que já haviam dançado em outros anos queriam juntar-se a nós. Toda vez que me encontravam pelos corredores da escola ou em aula perguntavam quando começariam os encontros de dança. Novamente, tinha apenas um dia disponível para estar com eles. Desta vez, nas quintas-feiras, porém com um pouco mais de tempo uma hora e meia. Passei para divulgar os encontros de dança, mas também pedi aos jovens que já tinham participado me auxiliarem na divulgação.

Começamos os encontros com muitos jovens, na média de vinte (ver figura 12), e por incrível que pareça o número de meninos e meninas era igual. Conversamos sobre como funcionariam os encontros, construímos as regras, escolhemos os estilos de dança de salão⁵⁶ que dançaríamos. Também lancei a proposta sobre a pesquisa que seria realizada para o curso de Mestrado, que foi muito mais um convite feito a eles, para junto comigo, interrogar as aprendizagens e o lugar do corpo na nossa escola e também para desenvolver a dança de cada um. Fiquei muito feliz em saber que aceitaram o convite.



Figura 12 Grupo que iniciou os encontros de dança no ano de 2009.

⁵⁶ Decidimos que neste ano de 2009, iríamos dançar somente pagode e tango. O pagode foi escolhido porque é um estilo de dança que está em evidência na cultura juvenil de música e dança desses jovens. Já o tango, foi devido à curiosidade de alguns, e também porque outros jovens que já haviam participado dos encontros de dança, ou assistiram as apresentações de anos anteriores.

Com o passar dos encontros, jovens que nunca tinham se permitido dançar com alguém, dançavam e, com todas as restrições que dizem ter, como timidez, tomada de iniciativa, participação, eles se entregavam e questionavam. Por vezes, conversávamos mais do que dançávamos. Não que conversar nas aulas de dança seja algo negativo, mas eram os jovens que provocavam geralmente as conversas.

Jovens chegavam aos encontros com os seus irmãos, às vezes atrasados, devido ao fato de ter que esperar os responsáveis chegarem em casa ou porque estavam em outro curso do qual participavam. Mas mostravam engajamento para estarem neste espaço/tempo dos encontros, sempre querendo justificar os seus atrasos, mesmo sabendo que não precisavam justificar, eles estavam indo para a dança porque queriam estar lá. Não menosprezando essa vontade deles, mas quero lembrar que esse espaço/tempo não é um lugar em que haja cobrança por assiduidade, somente são cobrados com relação aos acordos feitos no primeiro dia, que também são discutidos sempre que for necessário.

No grupo deste ano, há jovens que permanecem desde o primeiro ano, outros jovens que frequentam desde o ano passado, e outros que estão pela primeira vez. Alguns encontros se passaram e pedi que escrevessem algo sobre o que sentem nos encontros de dança. Seguem abaixo alguns sentidos que a dança tem para eles:

- *“É muito legal, é uma ‘diversão’, e eu esqueço um pouco dos problemas do dia-a-dia. Eu me sinto bem dançando”*. (anotação no diário de campo, dia 26/03/09).

- *“Os encontros de dança fazem eu me sentir de uma maneira que eu não sei explicar, é uma aula diferente, você conhece pessoas que nunca pensou em conhecer, mesmo estudando na mesma escola, também sinto uma paz, alegria, felicidade, etc”*. (anotação no diário de campo, dia 16/04/09).

- *“Sinto o meu corpo mais solto, pois nunca senti isso em qualquer outra atividade que eu já tivesse feito, me sinto livre para fazer qualquer coisa quando estou*

dançando e também depois que acaba a aula". (anotação no diário de campo, dia 28/05/09).

- *"Eu acho a aula legal, porque nos entrosamos mais com os colegas que estão aqui"*. (anotação no diário de campo, dia 25/06/09).

E os encontros desenvolveram-se desta forma. No início conversávamos sobre o que iríamos dançar naquele encontro, os jovens tinham a liberdade para expor suas propostas e também para comentar algo sobre a aula passada. No decorrer do encontro, conversávamos sobre as dúvidas, e no final existia outro momento para conversar sobre o que trabalhamos, sobre as combinações para o próximo encontro, sobre as dúvidas e sugestões de todos.

Enquanto os jovens dançavam nos encontros, às vezes eu só observava, em outros momentos eu dançava para que não faltasse par, porque algumas vezes alguém cansava ou não gostava da música ou do estilo de dança, enquanto observava, também fazia os registros fotográficos e/ou de filmagem, quando ocorria algum pensamento que precisasse escrever eu utilizava o gravador, então falava o que pensava naquele instante para depois fazer os registros escritos no diário de campo. Portanto, utilizei como metodologia a Fenomenologia de Merleau-Ponty (1999, p. 6) que, "trata-se de descrever, e não de explicar, nem de analisar". E também:

"[...] a Fenomenologia é o estudo das essências e todos os problemas, porque tornam a definir essências, a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. [...] é uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua 'facticidade'. É uma filosofia transcendental que coloca em suspense, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia segundo a qual o mundo está sempre 'aí' antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço está em reencontrar o contato ingênuo com o mundo para lhe dar enfim um 'status' filosófico" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 5).

Enquanto observava o grupo, percebi que ao mesmo tempo era observado, pois, alguns jovens, quando não estavam dançando, ou alguns pediam para o irmão menor que estava presente, ou mesmo enquanto dançavam, faziam seus registros com máquinas fotográficas e/ou celulares. Percebi também que essa atitude não os prejudicava na aprendizagem, como geralmente é dito

por alguns professores de outras disciplinas. Desta forma, acabei pedindo, de tempo em tempo, para os jovens me enviarem uma cópia desse material, que eles registravam.

Nós⁵⁷ ganhamos um grande presente dos jovens que participam da rádio da escola. Um deles, que também colabora como monitor do Laboratório de Informática se ofereceu para nos auxiliar tocando e/ou parando as músicas quando necessário, durante os encontros de dança. Todos adoraram esse auxílio, que eu chamo de presente, pois, fiquei muito surpreso com a iniciativa desse jovem, assim como também me questionava: como um jovem que já havia passado mais de oito horas⁵⁸ dentro da escola ficaria mais uma hora e meia, totalizando nove horas e meia, dentro da escola? Porque para muitos jovens, ficar na escola somente para estudar quatro horas já é demais. Outro dia encontro no momento do “recreio”, o jovem que auxilia o grupo de dança com o som, nos cumprimentamos, conversamos um pouco, e perguntei como ele ficava tanto tempo na escola fazendo algumas atividades já que muitos outros jovens não querem nem ir à aula? Ele me falou:

- “Bom sor, eu gosto da escola, é legal estar aqui fazendo o que eu faço. Veja bem, de manhã, venho e tem a rádio para ficar na hora do recreio, à tarde eu vou para o Laboratório de Informática, daí eu ia pra casa e não tinha quase nada pra fazer. Então nas quintas-feiras eu aproveito para ficar um pouco mais na escola, ajudando vocês na aula de dança. E se eu ficasse em casa não teria nada para fazer. Mas se eu conseguir um emprego daí eu paro com tudo aqui da escola, e só estudo”. (anotação no diário de campo, dia 24/09/09).

Percebo que não só para esse jovem, como outros que conheço a escola é um lugar além de só estudar. É um espaço/tempo, no qual a permanência faz sentido para ele, para alguns outros jovens e também para os professores. Do mesmo modo que os jovens que dançam nos encontros das quintas-feiras.

⁵⁷ Aqui o “nós” se refere aos jovens e eu, aqueles participam dos encontros de dança.

⁵⁸ Quatro horas estudando no turno da manhã, depois mais quatro horas no turno da tarde, como monitor.

Os jovens começaram trazer alguns passos e figuras que assistiram outras pessoas dançando nas festas, em filmes e/ou em vídeos da internet. Em alguns encontros os jovens tomavam a iniciativa de propor esses passos ou figuras que aprenderam em outros locais citados acima, ou também para propor a todos para conversar sobre como acontecia o funcionamento da figura. Os jovens já percebiam que esse espaço/tempo dos encontros de dança, não tinha a mesma dinâmica de outras aulas, porque nesses encontros eles tinham a liberdade para propor suas intenções durante a dança e nas nossas conversações, e a partir deste momento do diálogo, compartilhar as suas experiências com o grupo.

O recesso do meio do ano foi prolongado devido à ameaça de uma pandemia da Gripe H1N1 (também conhecida como Gripe A), a escola ficou fechada durante quarenta dias, assim, ficamos sem nos encontrarmos seis quintas-feiras. Com esse fato, o único contato entre eu e os jovens era através de um programa de conversa online. E neste ambiente os jovens me questionavam sobre o porquê de não ocorrer os encontros de dança, falavam que estavam com saudades de dançar na escola, de rever alguns amigos(as), de estar naquele espaço/tempo que proporciona satisfação a eles.

O primeiro encontro após o recesso foi como uma festa, todos nós estávamos muitos ansiosos e felizes por esse momento. Ao chegarem alguns jovens falavam: *“que milagre isso, pensava que não iria mais ter dança”*; *“Ufa, já estava ficando enferrujado, com todo esse tempo sem dançar”*; *“bah sor, nada a ver a escola ficar fechada por causa dessa gripe”*, (anotação no diário de campo, dia 03/09/09). Não sei informar se alguns jovens sabiam do perigo da Gripe H1N1, e/ou não davam importância para a mesma. Nesse primeiro encontro após o recesso, logo no início conversamos sobre o qual era e a gravidade da Gripe H1N1e o que ela poderia causar.

Após essa conversa, recomeçamos a dançar, revimos tudo que tínhamos dançado até o último encontro, ao final, conversamos sobre como seria a apresentação para o Projeto de Cultura Afro. Surgiram várias propostas sobre temas e coreografias a serem apresentadas. No entanto, somente após os jovens

irem embora, percebi que ninguém tinha falado sobre o estilo tango para a apresentação.

Comecei a perceber que esse estilo de dança não era tão aceito no grupo como eu imaginava. No encontro seguinte, perguntei-lhes sobre a apresentação de tango no Projeto Afro, grande parte dos alunos afirmava que não queriam dançar tango. Alguns justificando que não gostavam de dançar, outros por achar difícil, porém uma menina disse que por ela tanto fazia. Seguiria ensaiando esse estilo, mas pelo que o grupo decidisse, para ela estaria tranquilo. Continuamos conversando para saber o que decidiríamos sobre dançar ou não o Tango. E a decisão quase unânime dos jovens, foi por não continuar a dançar esse estilo.

No passar da semana, alguns jovens que participam dos encontros de dança perguntavam: - *“sor, vai ter dança quinta?”* E assim passaram as semanas, e a mesma pergunta se repetia. Alguns jovens após o recesso não retornaram para os encontros. Ao encontrar os mesmos em outros momentos na escola, perguntei o que aconteceu com eles que não estavam comparecendo encontros, eles responderam:

- *“O sor, brinquei durante o ano na aula e a minha mãe ta me enchendo para ficar em casa estudando. Então quando terminar o trimestre e conseguir tirar umas notas melhores eu volto pra dança”.* (anotação no diário de campo, dia 01/10/09).

- *“Sor, eu não to indo na dança porque eu consegui um estágio à tarde, e saio às dezoito horas. Daí não eu consigo chegar a tempo”.* (anotação no diário de campo, dia 01/10/09).

- *“Bom sor, eu to com uns problemas, e resolvi ‘dar um tempo’ da dança”.* (anotação no diário de campo, dia 01/10/09).

Essas são apenas algumas justificativas, outros falaram que iriam aparecer e acabaram não voltando. Sinto que alguns jovens não quiseram dizer que não estavam mais com vontade de ir aos encontros de dança. Mas claro que isso é uma intuição acerca desta situação. Percebo também que alguns jovens ficaram e/ou ficam chateados, por, além do recesso de meio do ano ter uma

extensão maior, as minhas ausências nos dias de dança devido aos compromissos com as atividades do mestrado, podem também ter potencializado esse desencanto. Fiquei por alguns dias, um pouco chateado, mas respeitei a vontade deles, e os mesmos sabiam que as portas estavam abertas para quando quisessem voltar. No entanto, fiquei muito feliz em ver que alguns jovens continuaram a frequentar os encontros de dança.

A cada encontro, os jovens chegavam com mais entusiasmo. Fazíamos nossas combinações no início do encontro, começávamos a dançar e quando percebíamos já chegava o momento de encerrar o encontro. E nesse ritmo estávamos criando a coreografia para o mês de novembro, e também o nosso devir bailarino. Estávamos nos aproximando da apresentação do Projeto Afro, uma mistura de ansiedade, nervosismo, alegria nos contaminava a cada encontro. Eu e os jovens torcíamos para que eu não tivesse nenhum compromisso com seminários e também com o mestrado. Queríamos conseguir outros horários, mas neste momento estava difícil.

A uma semana da apresentação, eu e os jovens conversamos, sobre algumas situações que poderiam surgir no dia. Alguns demonstravam certo receio em apresentar, chegando a dizer que se pudessem naquele momento desistir, eles iriam. Mas eles sabiam que poderiam dizer que não queriam mais a qualquer momento, no entanto, os colegas começaram a relembrar alguns encontros, e os acontecimentos, que ocorreram durante o ano. Relembrando que era importante para todos que eles não desistissem, sem obrigá-los, apenas dizendo que eles tinham auxiliado na construção da apresentação, e que não seria a mesma sem eles.

Chegado o dia da apresentação, a semana que antecedeu estava muito quente, porém, no sábado o clima estava frio e com possibilidades de chuva. Os jovens chegaram após o início das atividades do projeto. A nossa apresentação estava marcada para o início da tarde. Foram na parte da manhã para prestigiar os trabalhos apresentados por outros jovens da escola. Ao final da manhã os jovens questionaram se poderiam ensaiar antes da apresentação, desta forma, chegariam mais ou menos uma hora antes para o último ensaio e se vestirem.

Ao chegarem ao início da tarde, fomos todos (ver figura 13) para uma sala para ensaiar. Passamos duas vezes a coreografia, após os jovens foram trocar de roupas, para fazer mais uma vez a coreografia. Dançamos entre nós pela última vez antes da apresentação, e era nítido nos seus corpos o nervosismo misturado com alegria para a apresentação. Chegou o grande momento, pedi para uma professora iniciar a música logo após eu apresentar o grupo. Mesmo longe deles, parecia que eu escutava os sentimentos daqueles jovens no aguardo de entrarem no saguão da escola para dançar.



Figura 13 Jovens que participaram da apresentação do Projeto de Cultura Africana e Afrobrasileira em 2009.

Quando eu os chamei, as pessoas (colegas, amigos(as), professores, familiares) que estavam aguardando, começaram a bater palmas, assoviar, gritar, enquanto eles se posicionam. Iniciou-se a música, fui invadido por um regozijo, ao ver aqueles jovens dançando com alegria, sem medo de errar, porque sentem que naquele momento ninguém vai julgá-los, eles são os demiurgos⁵⁹ de sua dança, de seus aprendizados para dançar. Terminada a música, finalizamos naquele momento todo um trabalho de dança na escola. Ao acompanhar os

⁵⁹ No sentido figurado, criador de qualquer obra grandiosa ou de importância. Cfe. o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa.

jovens até a sala para pegarem os seus pertences, muitos estão com as mãos, suadas, geladas, trêmulas; rostos avermelhados, sorriso fácil, e uma enorme vontade de ficar falando que foi algo ímpar, que foi muito bom, de certa forma querendo fazer outra vez.

Antes de os jovens irem embora, nos abraçamos de uma maneira que até então não tínhamos feito⁶⁰. Os jovens ficavam me perguntando se tinha ficado bom, se as pessoas gostaram. E eu apenas falei: “que eles tinham dançado muito, de uma maneira que só eles poderiam fazer”. Perguntei se eles tinham escutado o pessoal que estava assistindo eles. E eles falaram:

- *“Bah sor, muito bom. Eu não estava escutando direito a música, o pessoal parecia que estava muito perto de nós”*. (anotação no diário de campo, dia 21/11/09).

- *“Eu escutava algumas vozes falando o meu nome, não conseguia saber quem era. Mas foi muito bom ser recebida assim pelas pessoas, e também no final, todos aqueles aplausos. Estou muito feliz”*. (anotação no diário de campo, dia 21/11/09).

- *“Sor quando vai começar as aulas de dança no ano que vem?”*. (anotação no diário de campo, dia 21/11/09).

Ao término do projeto, fui para a minha casa com as imagens dos jovens dançando, com as suas expressões de felicidades e nervosismo mescladas. Tudo isso misturado com a minha felicidade de ver o quanto esses e os outros jovens que não continuaram frequentando os encontros de dança influenciaram com as suas aprendizagens e ensinamentos na dança, no grupo da dança, e até no cotidiano da escola, e principalmente nas suas vidas. Modificações que por vezes se assemelham à cicatriz, na qual, perpassa pelas experiências de pertencer ao grupo de dança.

⁶⁰ Percebo que também eu não tinha me permitido ou propiciado um momento para que pudéssemos nos abraçar. Não que eu não goste, no entanto, devido ao receio que tenho de outras pessoas darem outros significados para esta ação.

2.4 O lugar do corpo na escola

O contraste entre o cotidiano escolar do Ensino Médio e o encontro com a dança, nos convida à reflexão sobre a importância de pensar o lugar do corpo dos jovens na escola. Quais as relações – e tensões – ocorridas entre os processos de aprendizagem na dança de salão que não surgiram no cotidiano da sala de aula? O processo de aprender a conviver em um mundo comum.

Percebo que esse lugar que questiono, não é um lugar fixo, *a priori*, de excelência, um lugar melhor do que já está posto, porém, esse lugar pode ser o espaço/tempo do regozijo⁶¹ de todos. Poderia ser que esse lugar proporcionasse esse sentimento, não que todos fossem obrigados sentir uma imensa alegria ou prazer, porém, não provocassem quase sempre sentidos contrários a esse. Lugar que desviasse por vezes a culpa para outros discursos fora dele.

Lugar esse, no qual o viver depende do conversar, e o conversar depende do viver como diz Maturana (2009, p. 89). Então como apreciamos nos textos anteriores, o que mais os jovens fazem no seu dia-a-dia é conversar. É nessas conversações que emergem os entrelaçamentos que configuram os mundos que os jovens vivem. Assim surgem possíveis transformações corporais ao viver nelas. Portanto, Maturana (2009) nos diz que através do entrelaçamento de linguagens, ocorrem as conversações, e as mesmas configuram “a nossa corporeidade como seu ser e seu instrumento de ação e reflexão” (MATURANA, 2008, p. 18).

Se a nossa corporeidade nos constitui, propicia a emergência de um “aprender aceitar o outro como legítimo outro na convivência” (idem, p. 66), e como já afirma o biólogo chileno, que esta ação “não é um sentimento, é um modo de atuar” (idem p. 66). Esta é a “atuação” que os jovens constroem nos encontros de dança na escola. Eles começam a desenvolver uma convivência na base do respeito, isso devido à criação de um espaço/tempo propício para esse sentido, como o pensamento de Merleau-Ponty (1999) quando fala que os corpos

⁶¹ Cfe. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, quer dizer: intensa sensação de prazer, de alegria.

sensíveis surgem num mundo sensível. Por isso, a competição não tem lugar neste espaço/tempo da dança, na qual, Maturana (2009) fala da competição na cultura humana, que se dá através daquele que ganha com o fracasso do outro, portanto, nenhuma competição é pacífica. Nos encontros de dança, não há lugar para a competição, porque neste espaço/tempo, surgem “ações que envolvem constantemente coordenações consensuais de conduta” (MATURANA, 2009, p. 24) na aceitação mútua do outro na convivência.

A educação escolar quase sempre está alicerçada na base da competição. Conforme discursos como estes: “se vocês não estudarem alguém estudará mais do que vocês, e vai conseguir a vaga”, “a outra turma tem notas melhores do que esta turma”, “se vocês não estudarem não serão ninguém lá ‘fora’”. Transformam o ambiente escolar numa arena intelectual, na qual, esta competição exige silêncio e imobilidade, para favorecer uma escuta “melhor” do que é tratado na sala de aula. Percebo que este modo de educação já não está favorecendo os jovens a construírem, em conjunto com os professores, uma educação mais alegre, uma aprendizagem mais dançante. Para que as aprendizagens fluam através de uma corporeidade, que se dá nas conversações e no respeito mútuo.

Portanto, os jovens e os professores não reparariam que “pensam”, eles são o que pensam e sentem, não conseguiriam distinguir quando é um ou outro. Trata-se, para Merleau-Ponty (2004a), de compreender que quando eu olho, não estou pensando, eu apenas olho e sou olhado. Como os jovens na dança, se perguntados como dançam, responderiam que apenas dançam, porque eles não separam o pensar do dançar, a intenção da ação. A pessoa que dança, escreve, desenha, toca música, com os movimentos que fluem com o outro. O que é que em nós está dançando, quando dançamos? É a vida. Para Merleau-Ponty (2004b, p. 24), “ela está revestida de características humanas (dóceis, doces, hostis, resistentes) e, inversamente, vivem em nós como tantos emblemas das condutas que amamos ou detestamos”. Porque a ação de dançar não é apenas uma dança e sim movimentos de fluidez entre corpo e pensamento tornando-os intrínsecos, e às vezes são representados.

3. CORPO E MOVIMENTO NA ESCOLA

Para abordar a relação entre corpo e movimento parto do princípio da impossibilidade de separar um do outro. No entanto, o cotidiano da escola sofre essa separação. Para a mesma, o corpo dentro da sala de aula deve ficar imóvel para aprender, e o mesmo só pode se movimentar nas aulas de Educação Física e Artes, no “recreio”, e nos momentos de entrada e saída da escola. Caso contrário, esse corpo não aprenderá, podendo receber algum diagnóstico clínico e até mesmo ser excluído dentre os demais.

Na escola o movimento se faz presente em todas as situações. Dos movimentos mecânicos aos movimentos de pensamentos. Compartilho a reflexão que Valéry (1996) faz do movimento através de seus personagens para afirmar que o movimento do corpo desmembra dos paradoxos, no qual, emerge ao mesmo tempo caos, vertigens, incompreensão, portanto uma imensa instabilidade.

Neste capítulo, abordo as reflexões sobre o corpo e o movimento na escola, através do devir dos jovens na dança, para deter-me às aprendizagens que emergem desta solicitação por movimentos. Para tanto, torna-se importante resgatar o conceito de *mimesis* na educação. Conhecimento este que foi condenado por Platão e menosprezado por grande parte dos filósofos e pensadores da modernidade por compreendê-la como mera imitação. Ao finalizar, apresentarei e discutirei o conceito de corporeidade dançante⁶². Corporeidade esta que ocorre não somente no fluir da dança, mas também podendo emergir em outras situações do cotidiano. Não pretendo categorizar outro tipo de corporeidade, no entanto, conceituo essa corporeidade para explicitar aos leitores a maneira como ocorre o movimento do pensamento em ato, o qual não se distingue quando é pensamento e quando é ação.

⁶² Expressão original “pensamento dançarino”, extraído do texto de GUERVÓS, Luis H. de Santiago. Nos limites da linguagem: Nietzsche e a expressão vital da dança. Trad. Alexandre F. de Carvalho. *Cadernos Nietzsche*, nº. 14. São Paulo: Humanitas, 2003. Modificada por mim para corporeidade dançante, por entender que movimento do corpo seja compreendido como movimento de pensamento.

3.1 Corpo e movimento

No início era o movimento. Assim José Gil começa seu livro *Movimento Total* (2005), no qual comenta o desafio do homem em querer equilibrar-se oscilando os movimentos entre os dois pés, buscando uma espécie de apoio contra o turbilhão que mexe com os seus ossos e sua carne. O ritmo no movimento está caracterizado pela alternância da tensão e do relaxamento, pela ação e contra-ação, entre ordem e desordem, resultando na sua continuidade e fluência.

O movimento não é apenas um gesto, é algo intimamente ligado com o *meu* interior, portanto, singular aos outros e plural para *mim*. O pensamento de Gil (2005) coloca em evidência o quanto o movimento é infinito no indivíduo que dança ao gerar uma vasta variedade de criação de formas, suspendendo todo o movimento concreto, sensorial, carnal, a fim de criar o máximo de intensidade de outro movimento. Mostra outra possibilidade de ver e sentir o movimento, como algo sensível, não negando os aspectos mecânicos do mesmo, mas não focando este último. Como ele mesmo diz, “o movimento não é mecânico nem físico, mas ‘virtual’” (GIL, 2005, p. 76): é o corpo virtual que dança e não o corpo de carne e músculos. Ou antes: “o corpo de carne dançando atualiza o virtual, encarnando-o e desmaterializando-o ao mesmo tempo” (GIL, 2005, p. 77).

Não é difícil observar diariamente, na escola, alguns colegas professores não saberem mais o que fazer com a agitação dos alunos. Muitos reclamam por que eles não param sentados, mas me pergunto, e também aos meus colegas de escola, por que nossos alunos só são reconhecidos como “bons alunos” quando estão imóveis nas suas cadeiras? Sabemos que desde a primeira partícula e/ou célula as mesmas estão em constantes movimentos para a sua manutenção. Será que não temos que repensar nossa maneira de conceber a ação de aprender de nossos alunos? Santin (2003, p. 52) afirma que, “o homem, como ser capaz de movimento, parece pouco ou nada significar para as atuais pedagogias”.

A escola exige dos seus alunos um corpo ideal, um corpo pensado⁶³, exigência essa que produz movimentos mecanicistas, robotizados, porque desta forma podem prever as manifestações e manipulá-los, concebendo o corpo como objeto de um futuro, apenas em sua finalidade de produzir sempre e a partir de uma linearidade. Aqui, esse corpo não pode ter abertura ou permissão para as paixões, um “corpo que passa pela vida, mas não consegue experimentar a vida” (MOREIRA, 1994, p. 55).

O corpo sensível, em seus movimentos, não tem significado para as atuais pedagogias porque o pensamento racional mecanicista está enraizado na escola desde a modernidade. Tais pedagogias subtraem o fenômeno do movimento corporal, e o torna especulação patológica, como os TDHA⁶⁴. Desta maneira, às vezes são solicitadas às famílias destes alunos que procurem algum profissional da área da saúde para um diagnóstico mais adequado. Em outras oportunidades, ficam apenas rotulando os comportamentos (movimentos corporais) dos alunos. Sendo que estes mesmos movimentos são maneiras encontradas pelos jovens para chamarem a atenção dos professores e colegas.

O movimento e a aceitação do próprio corpo proporcionam a sensualidade acarretando novas vivências e sensações que regulam as tensões e enriquecem a experiência no e do mundo. O corpo é uma linguagem universal, por meio da qual pode-se criar laços intensos entre as pessoas, o que muitas vezes os meios verbais não conseguem. Além disto, uma educação pelo movimento conduzido em grupos mistos buscará considerar as relações entre meninos e meninas por meio de uma consciência corporal, natural e espontânea. Como nos fala Garaudy (1980, p. 16), os movimentos corporais “possibilitam caminhos” para sair de um “viver individualista”.

⁶³ Corpo pensado é aquele possuidor de fluentes discursos epistemológicos, que convence platéias pela beleza semântica e perfeição sintática, mas desprovido de algo muito importante chamado “vida”. Corpo ideal, concebido na ideia de seriedade, do comprimento dos deveres de forma rija, da necessidade de não cometer erros (MOREIRA, 1994, p. 54-55).

⁶⁴ O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Ele é chamado às vezes de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção). Em inglês, também é chamado de ADD, ADHD ou de AD/HD.

O ser humano é expressão desde que nasce. Através das linguagens expressa sensações, emoções, sentimentos e pensamentos com seu corpo. O corpo é linguagem, portanto é capaz de reflexão. A educação pelo movimento e a expressão corporal favorecem, na escola, processos de aprendizagens que promovem a comunicação interpessoal. A linguagem verbal pode, muitas vezes, expressar fantasias e não ser tão “verdadeira” como a mensagem não verbal, mas as duas se complementam. A palavra e o movimento formam parte do corpo e por consequência teremos que considerar na escola o desenvolvimento mais equilibrado entre as diferentes linguagens.

Vida e movimentos são inseparáveis. A experiência ocorre quando o corpo e seus movimentos realizam um diálogo com o seu mundo assim como consigo próprio. O movimento é a expressão visível do todo, não somente aos aspectos utilitários da vida, mas expressa desejos, lutas e conquistas refletindo a atividade interna da pessoa. Garaudy (1980, p. 8) nos fala que os movimentos possibilitam “dizer o indizível, de conhecer o desconhecido, de estar em relação com o outro”.

Os movimentos dos jovens possibilitam uma variedade de experiências únicas, porque os movimentos não são isolados, mecânicos, simples, eles tem uma intenção, um sentir que proporciona experiências neles e também aos outros que naquele momento estão em relação com eles. Esses sentidos emergem dos movimentos do corpo lúdico⁶⁵ dos jovens, que indagam os dualismos impostos pela escola, porque através de sua corporeidade atualizam suas aprendizagens com o outro. O corpo lúdico não tem fissuras, ele é sempre totalidade, como nos fala Santin (1994, p. 163) “ele começa por inteiro e acaba por inteiro”.

O corpo do jovem é um corpo vivido, portanto este se modifica, amplia, aprende, ensina, através de seus movimentos e das experiências com os outros. Este corpo interroga o espaço/tempo da escola com a dinâmica de seus sentimentos, sonhos, porque na convivência com os outros ele quer viver o hoje,

⁶⁵ Cfe. Huizinga (2004, p. 41) fala sobre as designações da função lúdica que: “[...] *ludus*, de *ludere*, de onde deriva diretamente *lusus*. [...] Embora *ludere* [...] na sua etimologia não parece residir na esfera do movimento rápido, e sim na da não seriedade, e particularmente na da ‘ilusão’ e da ‘simulação’. *Ludus* abrange os jogos infantis e a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais”.

o agora. Com seus movimentos delirantes, que assumem a vida no ato, como o de brincar, acariciar, e deste modo, num movimento de recursividade vivo também o passado, recordando sentimentos prazerosos através destas experiências na aceitação com o outro.

Os jovens, através de suas experiências e pela experimentação do e no mundo, extraem outras possibilidades de agir e pensar aprende como mover-se, como manipular o movimento para descobrir suas potencialidades de uso e de comunicação e como podem construí-los, fazendo deles símbolos de expressão. O movimento é expressão particular de cada ser humano. O ser pode revelar suas mais íntimas características através do movimento. Portanto, quando os jovens dançam, “encontram-se totalmente engajados” (GARAUDY, 1980, p. 9) nos seus movimentos.

Nos adolescentes, os movimentos naturais são frequentemente reprimidos nas atividades escolares. A dança emerge então como uma forma prazerosa de expressar e extravasar energias guardadas. Assim como as crianças, não “explodirão” em direções indesejáveis se ações educativas intencionais se prepararem para um relacionamento social mais instigante e provocativo de suas possibilidades cooperativas, mais bonitas, sensíveis e saudáveis. Assim, a dança implica uma participação imbricada no ato, é como o mito “um indicador de transcendência” (GARAUDY, 1980, p. 23).

Os movimentos e os ritmos de ordem e desordem, expressados nas salas de aula, perturbam a ordem simplista e individual que a escola persiste em determinar que permaneça. Percebo que os corpos dos alunos são como vulcões, alguns estão sempre em erupção (movimentos, agitados), e outros permanecem por algum tempo calmos, mas quando saem desta inércia, eclodem em movimentos, compreendidos por alguns como bagunça. No entanto, muitas vezes, esses movimentos são a maneira de se mostrarem aos outros, pois querem ser vistos, mas acabam sendo reprimidas suas vontades de se mover durante as aulas.

Esse movimento vivido, já não é sentido, mas como Gil (2004, p. 132) diz, “ele está nas fronteiras entre o sentido e o pensado”. É no momento da dança,

que os movimentos corporais dos jovens interrogam as dicotomias que ainda permanecem na escola. Porque quando eles dançam, evocam todos os sentidos que tem o corpo naquele momento, no qual nada está dividido. Nesses movimentos, os jovens se misturam, entram numa simbiose de experiências, que ao movimento de se afastarem, ainda sentem em suas mãos o calor, o suor, o cheiro do outro, e entre outras sensações, essas marcas que deixam e são deixadas ao regozijo de estar em movimento com o outro.

A escola não percebe a complexidade de sentidos que emerge do corpo do jovem através de seus movimentos e a importância de reconhecer o corpo aprendiz como simultaneamente sensível e inteligível, não só em relação um com outro. Apresento esta proposição para a reflexão de um olhar diferente sobre os corpos e os movimentos dos jovens na escola, no qual o corpo não permite mais um reducionismo, um sentido inferior nos processos de aprendizagens. O corpo pelos seus movimentos interroga as concepções atuais, porque este corpo tem uma história, tem a vida e propicia uma variação de possibilidades, de escolhas, por isso ele se libertou. Ele não obedece mais os determinismos da Modernidade, com seus movimentos, ele não admite mais ser escravo das pedagogias tecnicistas, porque os acontecimentos já não podem ser compreendidos isoladamente. Os acontecimentos não surgem isolados, e sim através das totalidades, sem reduções, sem hierarquias, porém, com independências e atos próprios.

3.2 Dança e experiência de pensamento

A dança, enquanto experiência de movimento do corpo potencializa um movimento radical de pensamento. A experiência de pensamento que ocorre na dança diz respeito à inseparabilidade entre corpo, mente e mundo, portanto a uma experiência que comporta a imprevisibilidade e assume a ordem e a desordem como constitutiva da interação com o outro. Um pensamento corporalizado, portanto não linearmente ordenado pelo início, meio e fim, mas auto-organizado pela simultaneidade entre sentir, agir e pensar. Aqui, as linguagens emergem do corpo, dilatando o pensamento e ampliando

possibilidades de pensar, contrariando a lógica simplificada de a escola conceber modos de estar em linguagem no cotidiano. Os jovens ao dançarem, se questionados não sabem distinguir qual o momento em que estão pensando enquanto dançam:

- *“Sor, é complicado dizer quando penso enquanto danço, só sei que danço”.* (anotação no diário de campo, dia 10/09/09).

- *“Bom, eu não programo nada antes, quando estou dançando, lembro das figuras e dos passos e vou fazendo, mas sem uma sequência”.* (anotação no diário de campo, dia 10/09/09).

- *“Como a colega falou antes, eu também faço assim, mas tento várias combinações para ter outras sequências de passos, e também para não ficar repetindo sempre da mesma forma os passos e figuras”.* (anotação no diário de campo, dia 10/09/09).

Não é difícil perceber que o modo de pensar na dança é diferente do modo de pensar que a escola ensina e exige. Os jovens, ao dizerem que não percebem “quando pensam”, que ao “lembrarem os movimentos”, “não se limitam às repetições”, afirmam que “inventam” outras maneiras de dançar, por vezes com os passos e figuras que já conhecem, e também com as improvisações que podem surgir. Aqui, o choque entre o modo de pensar exigido pela dança e o esperado pela escola que opta pela lógica linear, horizontal, aquela que nega a pluralidade nos modos de pensar ao insistir em uma única possibilidade: a verdadeira.

A dança, ao ampliar possibilidades de experimentar outro modo de sentir e estar no mundo, favorece “experiências de si como eu corporal” (NATOLI, 2008, p. 29), porque ao tocar o outro me sinto tocado, coloco o meu corpo em evidencia, como impenetrável e ao mesmo tempo, suscetível, sensível, contido, excitado e reprimido. A experiência do encontro entre corpos que se movimentam na dança suscita que eu me sinta desejado pelo outro, na simultaneidade que também desejo o outro numa comunhão da qual emerge um modo diferente de viver o meu corpo. Portanto, viver a experiência de um corpo em relação a outro na

dança, modifica e amplia a corporeidade de ambos ao permitir viver, ao mesmo tempo, a conciliação entre ser e estar em relações com os outros e o mundo.

Essa conciliação – ou comunhão – não ocorre quando são priorizados métodos previamente determinados pelo ensino da dança, nos quais o corpo é considerado como mera máquina de reprodução de movimentos, isto é, previamente definido que os alunos apenas reproduzam os passos que o professor demonstra. O ensino da dança, ou de como movimentar-se, também pode empobrecer experiências de pensamento. Não se trata de negar princípios ou normas necessárias ao processo de aprender a dançar, mas destacar com Arnheim (1993, p. 95)⁶⁶, que a experiência de pensamento do jovem é “um processo delicado, facilmente perturbável pela apresentação de alguns conhecimentos inadequados no momento menos conveniente”. O importante a reter, aqui, é que o nosso⁶⁷ modo de estudar e aprender a dança que está ligado à liberdade de se movimentar a partir de determinados passos, a base (ou norma) é a mesma, porém os movimentos serão diferentes de jovem para jovem. Implica compreender o pensamento de Freire (1991, p.87) quando nos adverte, “que tudo será ao mesmo tempo igual e diferente. Não precisamos mais dos determinismos para afirmar a igualdade, já que podemos vê-la na diferença”.

É o movimento da vida que está no cerne da dança; é nela que posso me desprender das amarras do cotidiano. A dança possibilita outros modos de se movimentar e também de pensar. Da experiência de dançar com o outro emerge a oportunidade de experienciar outros modos de estar com o outro e comigo mesmo, outro modo de sentir e perceber o mundo; um modo totalmente desconhecido pela escola. A dança aos pares favorece a *mistura* entre as minhas experiências de movimentos e as do outro: uma mistura sempre lúdica. Desta dinâmica corporal emerge um pensamento encarnado que é um viver do corpo. Significa dizer, para Santin (2003, p. 83), que o ser não precisa “julgar-se uma

⁶⁶ O autor conclui afirmando que “nas artes e no resto da educação, o melhor professor não é o que compartilha tudo o que sabe ou o que guarda tudo o que poderia dar, mas aquele que, com a sabedoria de um bom jardineiro, observa, julga e alcança uma mão quando sua ajuda é necessária” (ARNHEIM, 1993, p. 95).

⁶⁷ Os jovens e eu na Escola Fátima.

consciência ou um eu proprietário de um corpo e um pensamento, ele precisa pensar e viver-se corporalmente”. Aqui, pensar é movimentar-se.

Trazer a dança para a escola é trazer, com outros tantos sentidos, o lúdico. Este um contrassenso nas atividades escolares, exceto nas disciplinas de Educação Física e Artes. Ainda mais com os jovens, pois quando lhes são propostas ações lúdicas, logo as desclassificam pejorativamente como brincadeiras de “criança”. Os jovens *incorporam* tal pré-conceito em relação ao lúdico porque a escola – assim como a sociedade de consumo – não considera relevante qualquer atividade que não tenha como finalidade resultados “sérios”, isto é, mensuráveis ou objetivos. No entanto, conforme Huizinga (2004, p. 41), a civilização surge e se desenvolve através da ludicidade da convivência. O autor, em sua clássica obra *Homo Ludens* (1938), aponta o jogo como fenômeno cultural e o aborda em uma perspectiva histórica para sublinhar que as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde seus primórdios, são por ele marcadas. Para Huizinga (2004, p. 33), o jogo,

[...] é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

O lúdico (*ludus*, de *ludere*), em sua etimologia, habita a esfera da não seriedade, particularmente a da “ilusão” e da “simulação” (HUIZINGA, 2004, p. 13), aspectos que envolvem a criação e o prazer das realizações humanas. Assim, quando os jovens dançam, eles simulam, jogam, brincam, e *iludem* com os seus movimentos junto com o outro. Aspectos lúdicos que são indissociáveis, como afirma Huizinga (2004, p. 178) quando diz que “as palavras elevam o poema”. Da mesma forma, os movimentos estão para a dança, pois tanto a palavra quanto o movimento exigem uma tensão em suas respectivas ações.

Talvez tenhamos que lembrar Schiller (apud SANTIN, 2003, p. 108): “o homem só se torna plenamente humano quando brinca”. Para o filósofo, “o brincar é uma invenção do homem” e “não existem brinquedos preestabelecidos, os brinquedos se fazem, se criam” (SANTIN, 1994, p. 167), contribuindo para compreendermos que o brincar potencializa o ato criador entre os humanos. É

deste movimento de estar plenamente presente na ação, e de acrescentar algo novo pela ação de dançar, que surgem novidades imprevisíveis, escapando do controle prévio, burlando o monopólio da racionalidade. O brincar também é o espaço/tempo dos processos criativos do ser.

Assim, os movimentos dos jovens quando dançam ultrapassam os limites da simples motricidade e das atividades mecânicas, porque não podemos reduzi-los apenas a deslocamentos físicos e gestos produtivos. No entanto, é necessário “vinculá-los a todo seu modo de ser. Não é apenas o corpo que entra em ação pelo fenômeno do movimento” (SANTIN, 2003, p. 102), são os jovens que agem e se movimentam.

Quando os jovens dançam não há espaço para outras preocupações a não ser dançar. Ao se movimentarem, não têm a preocupação se aqueles movimentos que realizam servirão futuramente, pois seus corpos atualizam-se pelos movimentos dançados continuamente dinamizando conhecimentos de si e do outro com o outro. Cabe lembrar também, a presença inalienável dos fenômenos corporais como temperatura, respiração, saciedade, cansaço, carências, frequência cardíaca, tato e alegria, porque este é o corpo sensível. O corpo em suas ambigüidades, portanto em sua integralidade.

Nas primeiras experiências dos movimentos dançados, os jovens possibilitam a formação dos atos de aprender/ensinar a sua dança, arraigada na própria história, promovendo a emergência de um complexo de detalhes pessoais que dizem respeito a uma sensibilidade extrema. Conforme Richter (2005, p. 183), “para significações íntimas das coisas insignificantes”. A alegria que daí surge é capaz de possibilitar os jovens saborearem os possíveis instantes que eles têm em seus corpos mesmos, porque desfrutam a vida. Como nos diz Chardin (2005, p. 16) sobre as pessoas que desfrutam a vida, [...] “ser, viver para essas pessoas, não é agir, mas sim satisfazer-se com o instante presente. [...] sem se preocupar com mudar de plano”.

Através da busca pela coordenação rítmica de seus movimentos, os jovens experimentam outras possibilidades de dançar, que vão além da proposta inicial, pois se perdem, encontram-se, desejam-se numa comunhão ou desejo de

juntarem-se com os outros, expandindo-se em experiências de linguagens. Essa expansão emerge a partir do reconhecimento de si e do outro, surge nesta relação corpórea, na qual se manifesta a satisfação, a alegria, à tranquilidade, pelo encontro com o outro, que remete à confiança de poder ser eu mesmo. Assim implicados, os jovens forjam a necessária abertura para experimentarem o diferente, o misterioso e a singularidade.

Para os jovens, em suas experiências de movimentos na dança, vivem e tecem mundos singulares compartilhados, porque tecem a suas existências do e no mundo a partir das percepções das várias nuances que ele me convida, me envolve e me oferece. Estas experiências compõem suas histórias de vida porque transitam pelos corpos, dos quais emergem percepções, sensações, pensamentos e sentimentos, construindo texturas no e do mundo com os outros. Assim, a experiência da dança nega um dos postulados mais arraigado à lógica escolar: não estamos no mundo apenas com a razão, e sim de corpo inteiro, em todas as suas dimensões. Os jovens dançam no ritmo do mundo, e esse às vezes é lento, em outros momentos é rápido, porque sou este corpo neste mundo, tudo que toco, respiro, penso, vejo, sonho ou imagino está nesse mundo.

Os movimentos dos jovens na dança são os atos pelo quais eles experienciam o mundo e a sua inesgotabilidade de modos de pensá-lo. Aqui, o mundo passa a ser o conteúdo dos seus saberes, pois é também conteúdo de suas experiências enquanto pensamento. O mundo é antes vivido do que significado conceitualmente. Portanto, os jovens reumanizam o mundo através das suas experiências de pensamento. Por se permitirem ir além de si mesmos, pela imprevisibilidade dos movimentos, recriam interminavelmente o mundo, sempre de forma inacabada, enquanto seres de possibilidades em devir.

A experiência de pensamento na dança emerge, enquanto ato criador, a experiência percebida e a autorrealização, constituinte do eu-outro a experiência da corporeidade, referindo a totalidade dos jovens, as possibilidades de conhecimentos sendo um ato eminentemente criador, neste sentido, a aceitação do outro, propicia um espaço/tempo de confiança, de liberdade, impulsionando a realização e expansão de si mesmo e da sua vida.

Quando os jovens dançam, eles habitam suas aprendizagens através de suas experiências no convívio com os outros. Nesta perspectiva, sua apropriação da dança não configura apenas movimentos previamente dados: são movimentos que emergem das suas ações intencionais de complexificarem-se no coletivo.

3.3 Aprender com o outro

“Sor que loucura é dançar. Quando danço com alguma menina, eu não consigo sentir o meu corpo nem o corpo dela. Parece que somos somente um só corpo dançando.” (anotação no diário de campo, dia 29/10/09).

Estabelecer a relação entre *mímesis* e aprendizagem é tão antigo como desafiador por trazer a ação do corpo em seu poder de subverter nossas concepções racionalistas de conhecimento ao promover aprendizagens através do movimento e da sensibilidade. A *mímesis*, enquanto conhecimento corporificado se relaciona diretamente a um modo de aprender não explorado em sua plenitude (TREVISAN, 2000, p. 63). A *mímesis* é esquecida nos processos de aprendizagem porque na escola não há lugar para a variedade lúdica dos movimentos do corpo.

A *mímesis*, para muitos filósofos, é tratada como mera repetição de comportamentos ou simples cópia. Contudo, ultimamente vem sendo compreendida como fenômeno cultural que permeia toda a vida social. As formas miméticas permitem aos humanos serem reconhecidos, fazerem-se reconhecer por meio da experiência comum dos códigos partilhados, da comunhão dos gestos e das experiências de espelhamento (GEBAUER e WULF, 2004).

No momento que recorremos ao gesto mimético dos quais participamos como co-criadores da própria linguagem, como processo ritual (re-atualizador de nós mesmos), confirmamos sua validade e sua significação: confirmamo-nos como pertencentes ao grupo de significados do gesto mimético enquanto confirmamos o próprio gesto.

A palavra *mimesis* caracteriza como os humanos se comportam diante do mundo no qual vivem. De acordo com a velha tradição ocidental, podemos designar como mimético o modo como os homens se revelam diante do mundo. Acolhem o mundo, mas não o vivem de forma passiva, eles respondem ao mundo com ações construtivas. Nos atos miméticos recriamos o mundo através de nossas próprias configurações. Conforme Gebauer e Wulf (2004, p. 14), “os mundos são criados mimeticamente, nunca são solipsísticos, mas sempre abertos à coletividade”.

Durante os encontros de dança, a *mimesis* surge como protagonista da construção de imagens, ludicidade e movimento, misturando isso à sutil sensação aflorada pelo conhecimento da dança que os jovens praticam na sua origem. Proporciona os prazeres em aprender de forma lúdica, um conhecimento de muitos detalhes, como postura, ritmos individuais e com o outro, histórias corporais, entre outras. Conforme Trevisan (2000, p. 233), “a *mimesis* surge, então, como um reconhecimento de si mesmo na imagem do inteiramente outro.” Isso possibilitando uma aprendizagem sem dominação. Retorna ao conhecimento transformador e criativo, imerso na prática cotidiana do mundo vivido. Portanto, a dança transforma a nossa própria experiência.

Para esses jovens, estar com o outro no momento da dança é estar em movimento de liberdade⁶⁸. Eles sabem da importância de cada um nesse momento, no qual há uma preocupação com o outro em caso de atrasos ou de ausência. Sentem-se importantes por verem no outro a sua importância renovada a cada toque, a cada passo, a cada olhar e a cada intenção a si que não desencadeia outra intenção no outro. Como nos processos miméticos o espelhamento no outro para realizar algo, propicia a construção de um conhecimento único, que no caso desses jovens na dança, se metamorfoseia cada vez que trocam de par, na qual a relação mimética é criada entre os dois na dança.

⁶⁸ Possibilidade que tem o indivíduo de exprimir-se de acordo com sua vontade, sua consciência, sua natureza (Cfe. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).

Muitas vezes os jovens me perguntavam quando iriam dançar como eu. Sempre lhes dizia, que a dança que eu realizava era o meu modo de dança, e o que eles iriam aprender era construir a sua dança. Não queria que os jovens pensassem que aprender a dançar só poderia ocorrer através de uma simples imitação e repetições de movimentos. Conforme Platão condenou a *mímesis* a esse plano da mera repetição, propus aos jovens, outra possibilidade de aprender a dançar, que foi através dos processos miméticos, conforme dizem Gebauer e Wulf (2004) “[...] o desejo de tornar-se o outro leva o homem a se assemelhar ao outro e ao mesmo tempo diferenciar-se dele”. Em vários momentos duvidaram desta afirmação. Chegaram a pensar que o professor estava falando besteira. Porém, a minha afirmação se baseia no conceito de *téchne*, que é a dimensão formativa da técnica, que é um saber fazer, porque age guiada pela imaginação. Visto que ela não é educação técnica, que visa ao treino, no entanto, é educação do imaginário, do caráter, do sentimento, da individualidade e podemos estender a do pensamento.

Então, o sentido do qual eu falava, era que os jovens aprenderiam os passos básicos dos estilos de dança tango e pagode, e cada um transformaria esses movimentos de acordo com os que já conhecem, e/ou da forma que encontrassem ser melhor praticá-los, criando movimentos semelhantes aos que copiaram e os modificando. Trevisan (2000, p. 38) me auxilia a elucidar melhor esse pensamento:

A *mímesis* não renova apenas a lembrança do passado, mas torna o impossível possível, o extraordinário vira norma e as emoções alteram os comportamentos habituais. O transe do ritual mimético, na qual a individualidade participa da universalidade, tornando a todos irmanados na idade da felicidade que se faz atuante.

Assim, não era o objetivo que os jovens padronizassem seus movimentos, era captar dos movimentos que eu ou outro jovem mostrava não o idêntico, mas provocar as manifestações de semelhanças e diferenças, proporcionando o conhecer mais prazeroso e de autoria. Conforme Gebauer e Wulf (2004, p. 37) falam sobre a *mímesis*, “ela proporciona uma tendência à autonomia, aos acontecimentos sensitivos sem referencial ao real e ao simulacro”.

Uma das minhas intenções era construir, junto com os jovens, um ambiente na qual o aprender e o ensinar fossem processos simultâneos e indissociáveis, favorecidos pela via ficcional e da invenção de novas formas de aprender/ensinar baseados na linguagem. O grande desafio era criar esse ambiente num local que está comprometido com determinado modelo de educação que pode ter dado certo no seu início, previamente planejado, distribuída a poucos e ao preço da exclusão de muitos. Formando os jovens na subjetividade do *Cogito* de Descartes (1996, p. 38) “penso, logo existo”, nesta dualidade do corpo e mente, a escola cristalizou como única possibilidade de existir a de ser aluno.

Esta possibilidade, enquanto única, não proporciona sentido já que aí o conhecimento requer dominação, que se justifique pela comprovação e pela praticidade. A escola está aprisionada no seu fazer saber, não auxilia os jovens a um fazer pensar, permitindo aprender outros movimentos no mundo na coletividade. Ela nos convida à apropriação à exploração do mundo natural e não na convivência tranquila com ele. Conforme Trevisan (2000, p. 170):

A busca incansável da exatidão da representação e da transformação dos dados em cálculos e regras formais, essa compreensão cientificista do processo pedagógico propõe, como critérios válidos para sancionar o aprender, o domínio do objeto a partir do sujeito aprendente. O modo de proceder tende a reduzir a dimensão pedagógica ao simples treinamento de habilidades mecânicas e meramente reprodutivas.

Olhando a educação do lugar da *mimesis*, somos forçados a respeitar o limite que marca as bordas entre o constituinte do conhecimento e o constituído no conhecimento. Reconfigurando a ação pedagógica da escola, favorecendo a criação de outros lugares para a educação e outros modos de ser na escola. Não simplificando as aprendizagens aos padrões tecnicizados de conhecimentos e atitudes. Como diz Trevisan (2000), trata-se da compreensão humana do estar-no-mundo, colaborando como elo para efetivar a mediação com o vivido. Portanto, “o espaço não é o meio (real ou lógico) onde se dispõem as coisas, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível” (Merleau-Ponty, 1999, p. 249).

Assim a *mimesis* vai ao retorno do sentido autêntico da educação, a partir das tradições clássicas da Paidéia grega, assemelhando-se à *téchne* de uma aprendizagem, ao modelo científico da produção industrialização, marcando o seu fazer partindo de uma lógica da diferenciação e da analogia. Contrariando, na apropriação mimética do existente, o imaginário do contemplador, dá forma ao processo mimético de forma que o imitável é acrescido uma nova qualidade.

Este olhar está na contramão do modo de pensar a educação na escola. Não se trata de destacar os equívocos escolares, mas afirmar a importância, no entanto, esta forma atual de educação, precisa outros modos de aprendizagem. Continuamos com um modelo de escola sustentado no individualismo quando a sociedade contemporânea nos coloca diante de diferentes culturas, de diferentes modos de pensar junto muito antigo, precisamos (re)pensar outros modos. Enraizada em ideias que destacam a descentralização e a fragmentação das crianças e jovens, dando oportunidade para uma revisão crítica das grandes teorias e sistemas educacionais.

Talvez devêssemos nos permitir outro modo de pensar a escola, uma maneira mais alegre. E esta alegria está excluída, ou bastante marginalizada na escola. Como Larrosa (1999, p. 211) nos sugere, “trocar a toga e as orelhas de burro por um chapéu de guizos”. Ao usar o chapéu de guizos, nós professores deixaríamos de usar “a toga” da razão, da sabedoria absoluta, permitindo-nos em conjunto com os jovens criar o nosso mundo sensível, no conviver com o outro. Este chapéu que me remete à alegria, não pode ser confundido com o deboche, com o sarcasmo, com a ironia, mas é aquele que está no lúdico, aquele que interroga o sério, ele é recursivo, permitindo avanços e retrocessos, porque ele é “dialógico do pensamento sério” (LARROSA, 1999, p. 212), e vai de encontro com os processos miméticos.

Dessa maneira, os processos miméticos perturbam a posição da razão como guardião da ordem individual e social, permitindo romper com a cisão entre sujeito e mundo. Corremos riscos no mundo das ficções, pois não sabemos que resultados podem apresentar: a mimesis, o poético e o ficcional escapam às previsões exatas e aos controles prévios. Mas, será que precisamos antecipar os

resultados no campo educacional? Ou melhor, será possível antecipar um percurso de vida?

Na medida em que os processos miméticos subtraem o controle da razão, eles propiciam um pensar sobre as posições da razão como guardiã da ordem individual e social. Desta forma, eles permitem a possibilidade de mudar a cisão entre sujeito e o mundo. Deste modo Merleau-Ponty (1999, p. 411) nos fala, “o mundo e o corpo antológico que encontramos no cerne do sujeito não são mundo e corpo em ideia, é o próprio mundo contraído numa percepção global, é o próprio corpo como corpo conhecedor”.

Podemos observar, no agir mimético da dança, aspectos prazerosos, de curiosidades e de medos, já nos primeiros momentos do dançar, quando os jovens se posicionam um em frente ao outro, nos primeiros toques. Assim o saber prático não é nenhum saber regido por regras ou um saber analítico, mas um saber de ação é produzido um conhecimento corporal prático. Não se trata de nenhum conhecimento puramente cognitivo ou teórico, mas de outro modo, na qual o prático da criação e o fazer mútuo sensível e corporal desempenhem um papel fundamental.

Nesse agir mimético emerge a alegria, que amplia a realidade, a capacidade de agir, dilata o pensamento, possibilitando outro caminho para a autonomia individual e coletiva. A alegria polemiza o sério, ela desmascara essa linguagem que não duvida de si mesma. É a alegria que questiona os hábitos, os lugares, os limites da realidade, possibilitando a um outro ponto de vista. Porque a alegria também é experiência de si como eu corporal com o outro, como Natoli (2008, p. 28) nos diz, “ser corpo, ademais, significa ser uma abertura a partir de...”. Portanto as experiências do vivido modificam a maneira de referir-me a mim mesmo e assim formam o meu caráter.

A aprendizagem da dança de salão pelos jovens acontece particularmente pelo corpo do outro. Os movimentos em seu corpo com os movimentos dos outros corpos. Nesse contato igualam-se ao outro, assim transformando-se. Como nos diz Gebauer e Wulf (2004, p. 171), “quando nós

aprendemos através dos movimentos miméticos, aprendemos de outra forma com as pessoas pela imitação da posição corporal”.

Por isso a relevância dos conhecimentos corporais deve ser considerada nos processos de aprendizagens da escola. Aos primeiros toques nos outros colegas na dança, nem sempre são prazerosos, leves, espontâneos. Algumas vezes esses toques são cheios de tensões, nervosismos, medos, desconfianças. Portanto, conforme as suas experiências até aquele momento, de tocar os colegas pelas primeiras vezes, as lembranças emergem num turbilhão de sentidos que por vezes faz o corpo proporcionar reações diversas como, suor excessivo, mãos geladas e tremulas, e as pernas e os pés enrijecerem, “frio” no estomago, a pele do rosto esquentar. Essas sensações são relatadas tanto pelos jovens que sentem neles mesmos como também aqueles que sentem isso nos seus colegas.

Meus movimentos expressivos, que eu sinto sobre tudo de forma cinestésica, e os movimentos expressivos do outro, que eu registro, sobretudo com os olhos, tornam-se relacionáveis uns aos outros por meio da percepção interna “interiorizante” e “exteriorizante” (GEBAUER & WULF, 2004, p. 47).

Entre a *mimesis* e a dança, encontra-se a mesma diferença entre o conceito que resume o que já existe e o mito que excede o que existe para sugerir um possível. Como nos diz Garaudy (1980, p. 23), “a dança não conta uma história. Ela não é uma duplicação da literatura, nem aquele jogo infantil em que a mímica permite adivinhar a palavra escolhida. Como o mito, a dança é um indicador de transcendência.” Percebo que pela dança, o corpo deixa de ser uma coisa para tornar-se uma interrogação. Permite também que os jovens experimentem a existência fora deles e ultrapassando-a, daquilo que deseja e para o que tende.

A cada gesto, nós⁶⁹ sentimos a palpitação do mundo, as nossas interações estão presentes, repetem-se e refletem, concentram-se como em um espelho convergente. Nesse movimento entre o nosso ser íntimo e o todo, é a invisível e incessante vida do todo que participa deste fluxo pulsante orgânico do mundo que está em nós. Diz Garaudy (1980, p. 26), “durante o nosso sono vela

⁶⁹ Aqui o “nós” somos os jovens e eu.

em nosso peito a lei da dupla batida, a da nossa respiração e a do nosso coração”.

Essa inseparabilidade do corpo e o mundo, na qual todos os *meus* movimentos têm uma intenção em direção ao *outro*, que me proporciona prazer, dúvida, espanto. Quando se dança, diziam alguns jovens, “não sei se eu quem está conduzindo ou se estou sendo conduzido, meus movimentos ‘saem’ de uma forma que acontece sem antes pensar, quando percebo, ele aconteceu”. Portanto, parafraseando Merleau-Ponty (1999) os jovens estão na dança e é na dança que eles se conhecem⁷⁰.

A aprendizagem da dança de salão demanda um determinado tempo, e este tempo é individual e coletivo, já que depende do meu ritmo e também o do outro. Contrariando o modelo escolar atual, que trabalha com a racionalização e aceleração dos conhecimentos, conduzindo para uma uniformização do tempo, onde todos os alunos devem aprender no mesmo tempo estipulado, assim disciplinamento do ritmo da vida.

Os alunos, na escola, geralmente, adaptam-se à rotina e ao estudo dos conteúdos com a única finalidade dos testes finais. Por isso, os conteúdos não se tornam tema de discussões por vontade própria. São redefinidos em objetos de testes e funcionalizados para estes fins. Na contramão do tédio escolar, os processos miméticos permitem ao corpo o movimento de saída de si, de tornar-se outro, assemelhar-se ao mundo, e retornar modificado pela experiência de incorporar outros gestos e outros movimentos no mundo através de uma corporeidade dançante. A dança torna-se, então, privilegiada para realizar esse complexo movimento de auto-organização.

⁷⁰ A frase seria esta: “o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 8).

3.4 A corporeidade dançante

244. “*Pensamentos e palavras.* – Também os próprios pensamentos não se podem reproduzir inteiramente em palavras.” (NIETZSCHE, 2001, p. 181).

Para Nietzsche (1974), o dançarino é aquele que sabe auscultar o seu corpo, aquele que sabe ser, ao mesmo tempo, da terra e do céu, aquele que conhece a embriaguez e o êxtase, aquele que sabe se converter num extemporâneo, que transfigura sua força e poder em graça. O dançarino, através da força de seus gestos e movimentos, torna presente o mundo que está além dos fenômenos. Tomo como exemplo a estética dionisíaca, que para Guervós (2003, p. 85), “é o corpo que se eleva com a dança a um lugar privilegiado”.

Nietzsche (1974) nos proporciona a compreensão da exaltação do corpo e da aparência como sintonia da preeminência de uma filosofia da arte sobre o pensamento metafísico. Seu lema é que todo corpo seja dançarino e que todo espírito se converta em pássaro. Por não ter ouvidos nem orelhas, o dançarino em seus músculos ouve e sente o mundo mediante melodias, que fazem contrair e distender suas articulações mediante gestos.

A dança atua como mediação entre o visível e o invisível. Para Nietzsche (1974) a dança reconhece a realidade com a ponta de seu pé. Ele ensina a ver a sabedoria que existe nas coisas, essa pequena sabedoria e segurança que não é outra coisa que a de dançar sobre os pés do acaso. Segundo Guervós (2003), a dança representa a estabilidade na instabilidade e é esse o equilíbrio metamorfoseante que se modela ritmicamente a si mesmo em seu vir-a-ser e que cria constantemente com o corpo e seus gestos diferentes figuras.

Zaratustra também sabe que o homem superior, se deseja aprender a dançar, antes de tudo, deve aprender a rir. Desta forma, Nietzsche (*idem*) encontra na simbologia da dança a possibilidade do humano transcender e superar-se. Mover-se ao ritmo da dança conduz a mais alta possibilidade de mover-se em harmonia com a vontade de potência.

A dança só acontece no instante, só existe na sua execução, então para aprender a dançar só poderá ser dançando. Para pensar a dança é preciso uma corporeidade dançante. A dança mostra que o dualismo corpo e mente não pode estar presente nos seus participantes. Para dançar, tanto o corpo quanto a mente tem que dançarem juntos, fluindo um pelo outro. Para tal afirmação me apoio no pensamento de Gil (2005, p. 24):

[...] o movimento da pessoa que dança transformou o seu corpo num sistema tal de ressonância da ação da consciência que o infinito se tornou atual, quer dizer que o infinitamente pequeno se atualizou em imagem atuante e participante desse mesmo movimento; e isto, graças ao efeito de ampliação infinita obtido na ressonância de todo o movimento dentro de um sistema de equilíbrio instável.

Nietzsche⁷¹ foi um dos poucos filósofos a abordar a dança nas suas obras e uma das frases mais conhecidas de *Zaratustra* diz: “Só acreditaria num deus que soubesse dançar”, ou na sua obra *Crepúsculo dos ídolos*: “poder dançar com os pés, com os conceitos, com as palavras”, e também no livro *Gaia Ciência* lemos: “Eu não saberia dizer o que o espírito de um filósofo mais almeja a não se tornar um bom dançarino” (*apud* FEITOSA, 1999, p. 35). Conforme Feitosa (1999), para Nietzsche o caráter fundamental da dança é estar “entre”, é uma alternativa entre jogar e trabalhar, entre o risco e a sabedoria, entre a passividade e a atividade. Assim o movimento dançado compreende o infinito em todos os meus movimentos, portanto cria uma máquina de devires dançante, nos quais o aluno e a aluna não encarnam um personagem, mas tendem a desindividualizar: deixam de ser alunos, alunas, pais, mães, bagunceiros, coitados ou desinteressados, para ser um ser que dança.

Nesse movimento de pensamento Merleau-Ponty (1999, p. 141) diz, “meus pensamentos adquiridos, não são uma aquisição absoluta; eles nutrem, a cada momento, meus pensamentos presentes; eles me oferecem um sentido, mas eu os devolvo a ele”. Assim o contorno do meu corpo é a ampliação dos meus pensamentos, os jovens pensam enquanto dançam. Não sendo um e

⁷¹ FEITOSA, Charles *et al.* Por que a filosofia esqueceu a dança? In: _____. Assim falou Nietzsche III: para uma filosofia do futuro. Rio de Janeiro: 7 Letras, 1999.

depois o outro, mas um modo no qual – e pelo qual – permanece indissociado o movimento e o pensamento.

Portanto, como adverte Merleau-Ponty (1999, p. 207), “observou-se sempre que o gesto ou a palavra transfiguram o corpo, mas todos se limitam a dizer que ambos desenvolviam ou manifestavam outra força, pensamento e alma”. Não se via que, para poder exprimi-lo, o corpo deve em última análise, tornar-se o pensamento ou a intuição que significa para nós. Então, se o corpo para Merleau-Ponty deve se tornar pensamento, ou *corpo pensamento*, esse corpo pode dançar, assim podemos dizer que se torna uma dança de pensamento, ou uma corporeidade dançante.

Neste mesmo ritmo Gil nos esclarece que, “o pensamento já não se descreve como pensamento do corpo, mas como corpo de pensamento” (idem, 2004, p. 43). Este corpo amplificado interroga a concepção do corpo que a escola exige. Um corpo mecanicista que pensa do mesmo modo, simplificado, subjetivo, linear. E os jovens que participam dos encontros de dança sofrem com esse dualismo, porque, em algumas situações são impedidos de ser este “corpo de pensamento”, onde a atividade que o professor realiza é estritamente simplificadora, não aceitando outros modos de pensá-la. Sendo assim, pensamos quando algo vai contra a nossa homogeneidade.

O movimento dançado não está previamente pensado, ele é o movimento de pensamento no dançar. Não é que quando danço estou pensando, é uma mescla de intenções, movimentos e improvisos que na alternância de um e de outro, acontece à dança. Gil (2004, p. 133) nos auxilia afirmando que “[...] aquilo que se move no pensamento quando pensa o movimento é o próprio pensamento”. Por isso, quando os jovens estão dançando, não buscam resultados imediatos, porque aquele momento da dança é o espaço/tempo de criação, em que os criadores estão presentes, não como dominadores, mas como autores.

4. APRENDENDO COM O OUTRO MINHA SINGULAR PLURALIDADE

Os jovens que participam dos encontros de dança contribuem nessa pesquisa, para reafirmar o pensamento de Maturana (2009) ao apontarem que viver e conhecer são fenômenos vitais não só porque somos seres vivos em relação e, portanto, sob a condição de aprender⁷², mas porque mantemos esta condição de vida através de nossas experiências de linguagens, enquanto entrelaçamento entre emocional, corporal e racional, enquanto participação do e no mundo com os outros.

Não quero afirmar que o corpo tem uma mente, mas que a mente tem um corpo. E este é sensível, porque se move e é capaz, se permite às experiências ao estar presente no ato. Porque pertence a todos, o mundo sensível faz com que as mesmas coisas tenham a força de coisas para mais de um, e que algumas delas, os outros corpos, enquanto seu “outro lado” seja um outro sentir avaliado a partir de meu sensível (MERLEAU-PONTY, 2004a). Aqui, a fenomenologia merleau-pontiana permite deslocar a ordem do “penso” para a ordem do “posso”: a trama de toda experiência. O corpo, em ato, está ali por inteiro, na qual, seus movimentos configuram, propiciam sentidos para si. Reconhecem-se como também timoneiros das suas aprendizagens, sentem-se alegres: é um brincar com o chapéu de guizos com as aprendizagens. Trata-se de afirmar o lúdico, nas palavras de Richter (2005, p. 228), que fala do lúdico como:

“[...] abertura mundana - ou abertura da existência humana ao mundo – é capaz de nos impregnar de uma alegria de viver elementar, ou seja, de uma alegria que é mais que o prazer que dão as coisas divertidas, úteis e agradáveis, e, por ser uma alegria de transbordamento da vida, promove o necessário intervalo temporário de nossas ações que nos permite viver o prazer da irresponsabilidade.”

A afirmação permite trazer também a criança (jovem) heraclitiana de Nietzsche (1999, p. 26) para destacar a afirmação sobre a complexidade do ato de brincar demiurgicamente:

⁷² Para Charlot (2000, p. 53-54), “nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. (...) Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros”.

Somente os jogos do artista e da criança englobam, neste mundo, um devir e um perecer, um construir e um destruir sem qualquer imputação moral, com uma inocência eternamente intacta. E é assim, como a criança e o artista, que o fogo eternamente vivo brinca, construindo e destruindo com inocência; tal jogo é o *Aion* que joga consigo mesmo. Transformando-se em água e terra, ele constrói, como uma criança, montinhos de areia na praia, ergue-os e os destrói; de vez em quando, recomeça a mesma brincadeira. Um instante de saciedade e, logo depois, a necessidade de novo o assalta, assim como a necessidade força o artista a criar. Não é, portanto o orgulho ímpio, mas o instinto de jogo (*Spieltrieb*) incessantemente despertado que chama para a vida outros mundos.

Sublinhar o ato lúdico de criar implica apontar uma antonímia da educação escolar, que perpetua e não reconhece do corpo nos seus processos de aprendizagens dos alunos. Torna-se, então, significativo escutar o que os jovens nos dizem quando relatam:

“E eu que pensava que a única coisa boa das aulas de educação física fosse o futebol. Comecei a dançar nas aulas com muito receio, achava que isso era coisa de guria. Mas foi tão bom essa experiência de dançar nas aulas e também os convites das minhas amigas que participam das aulas de dança a tarde que resolvi ir. É muito divertido, eu nem vejo a hora passar, quando vi já está acabando. Eu danço agora sempre que posso, no serviço, no chuveiro, na rua com as amigas, e até com a minha mãe. Esses dias ela me disse que eu estava ficando louco, e que iria lá na escola ver como funcionava essa dança. Disse que se fosse teria que dançar comigo e com o professor (risos). Sinto muitas coisas boas quando danço, e também estou muito diferente que não sei ainda o que é, mas sei que estou, as pessoas dizem que estou até mais bonito (risos), quero dançar toda a minha vida”. (anotação no diário de campo, dia 12/11/09).

O culto da racionalidade, da ação de aprender somente olhando e escutando, aliado à seriedade do ensino, impedem de pensar outras maneiras de educar. Silva (1992, p. 116) fala deste modelo de aluno exigido – e formado – que a escola exige, afirmando:

Parece uma loucura, mas é a lógica do sistema escolar: crianças não podem raciocinar se movendo; não podem refletir jogando; não podem pensar fantasiando. Então, para que se tornem inteligentes e produtivas, precisam ser confinadas e engordadas.

Nessa perspectiva, considero emergente considerar com mais atenção, olhar nos processos educativos, para a corporeidade presente no cotidiano escolar de ensino médio. Um cotidiano, no qual o corpo deixa de ser análise, para propiciar ao ser como o promover a abertura, simultaneamente, ao ser-no-mundo e ao mundo-no-ser: uma totalidade que se expõe por intenções. Aqui, os jovens deixam de ter um corpo, e passam a serem corpos no e com o mundo. Porque é com os seus corpos que aprendem, ensinam, brincam, se veem, ficam tristes e alegres. Como nos diz López (2008, p. 64), “o mundo exterior não é um dado, mas uma construção teórica de certa imagem do pensamento”.

“Nossa como tem coisas legais que nós não conhecemos. Acho que todo mundo deveria aprender a dançar. Eu me sinto mais leve, feliz, elegante, bonito. Sou outra pessoa depois que comecei a participar da dança na escola. Sinto-me valorizado aqui neste grupo, e este sentimento eu só sentia no meu trabalho (lágrimas). As pessoas que estão aqui neste grupo pra mim são também a minha família, me preocupo quando alguém não vem, e faço de tudo para não faltar a dança. Quando estou dançando eu não sinto o corpo da minha colega nem o meu, nossos movimentos se encaixam de uma forma que não sei explicar, mas parece que ela sabe tudo que eu quero fazer, mesmo quando erramos o passo, parece que acertamos, isso é muito louco, queria me sentir assim nas aulas de matemática e português (risos)”. (anotação no diário de campo, dia 08/10/09).

Por isso, que o pensar não tem a ver com o reconhecer, nem com o homogêneo, o pensar é estar em relação, contato corporal com o heterogêneo. Assim, as aprendizagens emergem das múltiplas possibilidades de experiências. Como na reinterpretação da *mímesis* “como processo pelos quais os participantes se ajustam reciprocamente”. Como na dança de salão, “tornando-se semelhantes uns aos outros” (TREVISAN, 2000, p. 153) nas suas diferenças. Não é a razão que explica esse encontro, porque o mesmo não pertence à razão, ele foge à lógica da qual esse pensamento emerge circunstancialmente, não tendo como dominá-lo. Esse encontro é como água, flui corporalmente, perpassando todo e qualquer obstáculo que surja, no qual este pensamento movente só é estanque para outrem, que não reconheça o outro como verdadeiro outro na convivência.

Os jovens que participam dos encontros de dança aprendem porque se permitem à abertura de estarem sensíveis à experiência com o outro. E esta permissão só ocorre devido à confiança estabelecida entre todos que participam neste espaço/tempo, simultaneamente singular, plural e coletivo participando. Porque este espaço/tempo é amplificado pelas experiências dos corpos, como já dizia Merleau-Ponty (1999) para que haja corpos sensíveis, somente num mundo sensível. A amplificação promovida pelo encontro sensível com o outro no mundo. Portanto, nesta amplificação das experiências pelo corpo, flui um ritmo que, por vezes, pode ser veloz, lento, e/ou cadenciado pelas aprendizagens. Como já dizia Merleau-Ponty (1999), para a existência de corpos sensíveis, somente num mundo sensível.

Para esses jovens, os seus corpos são indissociáveis do aprender, por meio dos sentidos e não pela razão, ou seja, assim por uma forma estética. Entendemos que não há diferenciação entre um modo verdadeiro ou falso de aprender, e sim de uma outra possibilidade sem dominação, quantificação, e sujeição. Pois, ao estar com o outro, eu o imito, me aperfeiçoo pela ação, aquilo que entre nós é experimentado. Gebauer e Wulf (2004, p. 89) nos dizem que os “processos miméticos possibilitam um tocar no desconhecido, no não idêntico [...] o objetivo é uma realização do fenômeno, e da expressão do outro [...]”. Trata-se de compreender, com os autores, que, “a mimesis é um caminho para o mundo que não está preso à lógica e aos postulados de liberdade e contradições”, ela emerge da “forma paralógica, ao mesmo tempo no interior e no exterior” (GEBAUER; WULF, 2004, p. 92).

As aprendizagens dos jovens, nessa investigação, vão além da dança. Permitem pensá-las como criação através da convivência com o outro, da emergência do respeito ao outro, enquanto condição para permanecerem na relação deste fluxo de movimentos do viver/aprender com o outro na convivência. Assim, a nossa ordem corporal, é exigida a entrar em desordem com a ordem do outro. No entanto, este caos permite modificações do *me aprender* a dançar/viver, de maneira mais tranquila, lúdica e, inclusive, alegre. Jogam-se no turbilhão de possibilidades, sem receio de errar, porque neste espaço/tempo, não privilegia apenas o acerto, faz-se necessário criar ludicamente suas regras de convívio,

supõe aprender – sentir – que todos têm a sua devida importância para a constituição dos acontecimentos que ali ocorrem. Como afirma Deleuze (1998, p. 274) que,

Nunca se sabe de antemão como alguém chegará a aprender – através de que amores se chega a ser bom em latim, por intermédio de que encontros se chega a ser filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. [...] Não há um método para encontrar tesouros e tampouco há um método de aprender, a não ser um traçado violento, um cultivo ou Paidéia que percorre o indivíduo em sua totalidade. [...] A cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário que encadeia uma sensibilidade, uma memória e logo um pensamento.

Como Maturana (2008) nos diz, ao mudar nosso viver na mudança de nossa corporeidade, muda nosso teorizar e a temporalidade de nossa existência, [...] na concretude do mundo que criamos no viver”. Assim, os jovens ao se permitirem incluir nos encontros de dança, criam esse espaço/tempo, na qual eles se e modificam com e aos outros, na convivência, no toque, no movimento, na alegria de querer estar junto com este grupo. Mudam o seu modo de viver e de experienciar os seus mundos. E estes são constitutivamente as expansões das próprias correlações de ser e estar no mundo com o outro. Também se expandem pelas suas experiências advindas da corporeidade dos outros jovens, pelo seu corpo sensível.

Se, para o pensamento Merleau-Ponty (1999), só é possível ter um corpo sensível num mundo sensível, para Maturana (2009) esse só ocorre no respeito por si e pelo outro na convivência, na aceitação da própria legitimidade, através da corporeidade. Os jovens criaram este espaço/tempo nos encontros de dança, com seus corpos sensíveis. Corpos que, apesar de também reivindicados em outros momentos na escola, não são reconhecidos como modos que favoreçam aprendizagens plenas no cotidiano escolar. Porque nestes momentos, o corpo não é reconhecido como espaço das experiências, ele é ainda o mesmo que Descartes (1996) afirmava: uma máquina. Assim como o mesmo sujeito kantiano, aquele que tem o fim em si mesmo. Portanto, o corpo do jovem herda um reconhecimento como aquele que deve “receber” o conhecimento estando imóvel e sozinho, pois somente assim ele pode aprender.

“Eu me sentia um inútil para esses tipos de atividades (como a dança), sempre gostei de esportes, pensava que dançar era coisa de mulher. Mas o sor sempre

vem com umas coisas estranhas nas aulas, que quando ele disse que teria dança de salão eu já imaginava, deu vou reprovar em Educação Física. Mas foi ao contrário, foram tão boas às primeiras aulas que resolvi participar do grupo que tem fora da hora de aula. Conheci várias pessoas que eu nem pensava que estudavam na escola. Tive experiências incríveis nessas aulas de dança, aprendi muitas coisas que não aprendi nas aulas normais. Tem uma coisa muito boa, é que agora quando vou às festas eu consigo dançar com as gurias, antes eu ficava parado só conversando com os meus amigos. O mais legal da dança é que estamos sempre interagindo com alguém, nunca ficamos sozinhos, acho que por isso fica mais fácil aprender a dançar". (anotação no diário de campo, dia 22/10/09).

Os encontros com a dança nos proporcionaram a reflexão, sobre outro modo de aprender é possível. Outra maneira na qual, este modo - a não linearidade, a provisória desordem exigida de aprender da escola, neste espaço/tempo dos encontros e a imprevisibilidade da alegria são condições para sua promoção. Aqui, a ordem escolar não se enquadra porque, nos encontros de dança, nós criamos as regras de convivências, nas quais todos podem participar e negociar interesses, alcançar uma concordância. E os jovens passam a respeitar a necessidade de tais regras, sabem em quais os momentos podem conversar, usar o celular, fazer brincadeiras, ficar em silêncio. E essas regras, após a sua construção, não precisam ser lembradas, nem mesmo para os jovens que chegam ou retornam ao grupo semanas depois. Isso ocorre devido ao espelhamento que estes jovens que entram depois criam através dos outros que já se encontram ali, pelos processos miméticos de assemelhar-se aos pares.

"Logo nas primeiras aulas, sentia muita vergonha de dançar, parecia que todo mundo estava me olhando. Com o passar das aulas, comecei a ver que ninguém ficava me olhando, assim comecei a não ter mais vergonha. Com isso eu consigo agora conversar, ou pedir informação e até mesmo dançar com pessoas que eu não conheço. A cada aula parecia que era sempre uma primeira vez, algo sempre novo, com uma sensação de querer mais, sempre que terminava. Da mesma forma de quando estou com minhas amigas e amigos, não tenho vontade de

parar de estar com eles, e na dança acontece o mesmo". (anotação no diário de campo, dia 26/11/09).

Estas unidades fenomenológicas da *mimesis* também emergiram na aprendizagem da dança, na qual, os jovens, na tentativa de imitar ou se espelhar nos meus passos ou nos de outro jovem, passaram a criar o seu passo. Um movimento próprio, que não era igual ao do outro, porém semelhante ao imitado. Esse movimento que não é algo simples, mas muito complexo devido à exigência de toda uma constituição corporal que perpassa as suas experiências de ser e estar no mundo. Percebendo que, neste movimento de dançar, se inscreve pela confiança que constrói corporalmente com o outro. Os jovens modificaram os seus fazeres de ser e estar no mundo. Ampliaram suas possibilidades de experienciar suas aprendizagens, porque estavam em linguagens, em esforço de aprender a compartilhá-las.

Pela exigência do esforço e da confiança mútua dos jovens, e por estarem em experiência sensível em e nas linguagens, os corpos já têm o seu lugar na escola, pois os mesmos são jovens corpóreos: as linguagens dizem respeito à corporeidade. Este corpo os acompanha desde o nascimento até a sua morte, como também consideram o corpo que tem como o corpo que são. Portanto, estes jovens corpóreos não aprendem porque conhecem, mas porque vivem seus corpos. Este corpo não é passivo, ele é potência, pois tem a possibilidade de experienciar outros movimentos, outros modos de aprender. É pelo corpo que estes jovens emergem como autores de seus atos e das suas aprendizagens singulares e plurais no coletivo mundano, com os outros.

5. BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, Marli E. D.; LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ARNHEIM, Rudolf. *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica; Buenos Aires: Editorial Paidós, 1993.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). *O que é TDAH*. Artigo disponível: <<http://www.tdah.org.br/oque01.php>> (Acesso em 10 de abril de 2010).

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *LEI Nº 12.884*. Disponível em <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id3839.htm>> (publicada no DOE nº 003, de 04 de janeiro de 2008), (Acesso em 27/01/10).

BRASIL. Projeto Lei 4.530/04 – *Plano Nacional de Juventude*, de 06 de dezembro de 2006. Disponível: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/253927.pdf>> (Acesso em 01/02/10).

BACHELARD, Gaston. *A intuição do instante*. Trad. Antonio P. Danesi. Campinas/SP: Versus Editora, 2007.

BICUDO, Maria A. Viggiani; ESPÓSITO, Vitória H. Cunha (org.). *Pesquisa qualitativa em Educação: Um enfoque fenomenológico*. 2ª Edição Revista. Piracicaba: Editora Unimep, 1997.

BRAUNSTEIN, Florence; PÉPIN, Jean-François. *O lugar do corpo na cultura ocidental*. Trad. João D. Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilene de Souza. *Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo: Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty*. 2ª Edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

_____. *O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador*. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.) *O educador: vida e morte. Ensaio sobre uma espécie em perigo*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, p.51-70.

_____. *Merleau-Ponty: obra de arte e filosofia*. In: NOVAES, Adauto (org.) *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 467-492.

DAYRELL, Juarez. *A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. In *Revista Educação e Sociologia*. Vol. 28, nº. 100. Campinas; out. 2007.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. Trad. Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1998.

FEITOSA, Charles et al. *Por que a filosofia esqueceu a dança?* In: _____. *Assim falou Nietzsche III: para uma filosofia do futuro*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 1999.

FERRAZ, Maria C. Franco. *Percepção, subjetividade e corpo: do século XIX ao XXI*. In: Fernando Pessoa (org.) *Arte no pensamento*. Vitória: Fundação Vale do Rio Doce, 2006.

FOERSTER, Heinz von. *Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem*. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.) *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 59-74.

FONTANELLA, Francisco Cock. *O corpo no limiar da subjetividade*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.

FREIRE, João Batista. *De corpo e alma: o discurso da motricidade*. São Paulo: Summus, 1991.

GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. Trad. Antonio G. Filho e Glória Mariani. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GARCIA, Regina Leite (org). *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GEBAUER, Günter; WULF, Christoph. *Mimese na cultura: agir social, rituais e jogos, produções estéticas*. São Paulo: Annablume, 2004.

GIL, José. *Movimento total*. São Paulo: Iluminuras, 2005.

GÓIS, Cezar W. de Lima. *Vivência e identidade: uma visão biocêntrica*. 2ª Edição, Fortaleza: Expressão Gráfica, 2002.

GOODSON, Ivor. *Currículo, narrativa e o futuro social*. Revista Brasileira de Educação, [on-line]. 2007, vol.12, n.35, pp. 241-252. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf> Acesso em março 2010.

GUERVÓS, Luis H. de Santiago. *Nos limites da linguagem: Nietzsche e a expressão vital da dança*. Trad. Alexandre F. de Carvalho. Cadernos Nietzsche, nº. 14. São Paulo: Humanitas, 2003.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

JUSTO, José Sterza. *O "ficar" na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade*. Revista do Departamento de Psicologia - UFF, v. 17 - nº. 1, p. 61-77, Jan./Jun. 2005.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Tradução João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, nº 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr 2002.

_____. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e máscaras*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo horizonte/MG: Autentica 1999.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MATOS, Oligária Chain Féres. *Descartes: o eu e o outro de si*. In: NOVAES, Adauto (org). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília, DF: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996, p. 195-214.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução de José Fernando C. Fontes. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

_____. *Transdisciplinaridade e Cognição*. In: Educação de Transdisciplinaridade, p. 79 a 110. 1º Encontro Catalisador do CETRANS - Escola do Futuro - USP, Itatiba, São Paulo - Brasil: abril de 1999. Transcrito, traduzido e editorado a partir da gravação feita na referida data.

_____. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

_____; REZEPKA, Sima Nísis. *Formação Humana e Capacitação*. Trad. Jaime A. Clasen. 5 ed. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne*. Trad. Paulo Neves e Maria E. G. G. Pereira. Cosac & Naify. São Paulo/SP, 2004a.

_____. *Conversas – 1948*. Org. e notas Stéphanie Ménasé. Trad. Fábio Landa, Eva Landa; Revisão da trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

_____. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOOJEN, Gabriel. *Histórias tatuadas*. Porto Alegre: L&PM, 2000.

MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOREIRA, Wagner Wey. *O fenômeno da corporeidade: corpo pensado e corpo vivido*. In *Pensando o corpo e o movimento*. DANTAS, Estélio H. M. (org.). Rio de Janeiro: Shape Ed., 1994.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria A. S. Dória. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. 3 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.

_____. *O método I: A natureza da natureza*. Mem Martins: Publicações Europa-América, c1991. 4 v.

NATOLI, Salvatore. *Filosofia e formação do caráter*. Tradução Marcelo Perini. São Paulo: Loyola, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. Trad. Paulo C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *Crepúsculo dos ídolos, ou, Como se filosofa às marteladas*. Lisboa: Guimarães, 1985.

_____. *Assim falava Zaratustra: livro para todos e para ninguém*. Trad. Carlos G. Babo. 2ª edição. Lisboa: Editorial Presença, 1974.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. *Uma fenomenologia do corpo*. São Paulo/SP: Editora Livraria da Física, 2010.

OLIVEIRA, Clara Costa. *A educação como processo auto-organizativo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PESSANHA, José Américo. *Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética*. Educação & Realidade, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 22, n.1, p. 13-32, jan./jun. 1997.

PLATÃO. *A República: Livro VII*. 2 Edição. Trad. Elza M. Marcelina. Brasília: Editora UNB, 1996.

PRESTES, Nadja Hermann. *Metafísica da subjetividade na educação: as dificuldades do desvencilhamento*. Educação e Realidade, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 22, n. 1, p. 81-94, jan./jul., 1997.

RICHTER, Sandra R. S. *A dimensão ficcional da arte na educação da infância*. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Tese de Doutorado. 290p.

SILVA, Ezequiel Tadeu da. *Os (des) caminhos da escola: traumatismos educacionais*. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

SANTIN, Silvino. *Visão lúdica do corpo*. In Pensando o corpo e o movimento. DANTAS, Estélio H. M. (org.). Rio de Janeiro: Shape Ed., 1994.

SOUSA, Mauro Araújo de. *Nietzsche: viver intensamente, tornar-se o que se é*. São Paulo/SP: Ed. Paulus, 2009.

TREVISAN, Amarildo Luiz. *Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa*. Ijuí/RS, Ed. UNIJUÍ, 2000.

VALÉRY, Paul. *A alma e a dança e outros diálogos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.